A. HERLITAS

LOTYNŲ KALBOS DĖSTYMAS

Pirmoji dalis

1 9 3 8

Atspausdinta 600 egz., iš kurių 100 egz. geresniame, be medžio priemaišos, popieryje

Spaudė Akc. „Ryto“ B-vės spaustuvė Klaipėdoje

DISERTACIJA

Vytauto Didžiojo Universiteto Humanitarinių Mokslų Fakulteto daktaro laipsniui įgyti

Ordinarinio profesoriaus Vladimiro Šilkarskio, ekstraordinarinio profesoriaus Prano Brenderio ir ordinarinio profesoriaus Vosyliaus Sezemano siūlymu priimta Humanitarinių Mokslų Fakulteto tarybos 1938 m. birželio mėn. 10 d.

TURINYS

I. Senovinių kalbų mokslo uždaviniai

Kiekviena tauta turi, o jei neturi, tai stengiasi sukurti savo tautos mokyklą. Kokį gi uždavinį turi tikra tautos mokykla? Ji turi jaunimą išauklėti savo krašto ir jo gamtos, savo tautos istorijos bei kalbos dvasioj. Iš šito reikalavimo logiška išvada, kad lituanistikos mokslo dalykai, Lietuvos istorija, geografija ir kalba turi užimti Lietuvos mokykloj centrinę vietą, apie kurią grupuosis kiti mokslo dalykai. Į šio veikalo uždavinį neįeina kalba apie tai, kokiuose santykiuose su lituanistika yra matematikos, fizikos, gamtos, naujųjų kalbų mokslas. Čia tenka tik aiškiai nustatyti, kokį vaidmenį turi Lietuvos mokykloj senovinių kalbų dėstymas. (Sakau „senovinių kalbų", nes nuo graikų kalbos įvedimo ar neįvedimo pareina tik disciplinos kiekybė, o ne kokybė: turėdami vien tik lotynų kalbą, vis tiek negalėsime atsisakyti nuo helenų kultūros elemento, glaudžiai susijusio ir su lotynų kalbos mokslu).

Visų pirma kyla klausimas, ar turime bijoti, kad praeitų amžių kultūros vertybės nutolina lietuvį nuo savo tautos kultūros supratimo ir jos vertinimo. Tokios rūšies baimė, gal būt, galėtų dar būti pateisinama apie naująsias kalbas kalbant, bet net ir jos, o juo labiau ir senovinės kalbos, gali būti patrauktos kaip tik tam, kad iškeltų mūsų jaunimo lietuviškumą, kad iš dvasinio kitų tautų gyvenimo jis pasisemtų naujų jėgų savo nuosavai kultūrai toliau kurti. Negalima nepripažinti, kad tokiam uždaviniui senovinės kalbos itin tinka: juk jos, kaip teisingai pastebi Prof. J. Vabalas Gudaitis (Kultūra. 1933, 9, p. 395), palengvina „mokiniams suprasti tą Europos kultūros lopšio bei neišsenkančio šaltinio dvasią", — tą dvasią, kurios prisisunkusi, kurioj išaugo, kaip visų Europos tautų, taip ir lietuvių kultūra.

Tuo būdu mokytis senovinių kalbų, jų literatūros, Graikijos ir Romos istorijos yra tas pats, kaip ir savo gimtojo krašto istorijos,

literatūros, kalbos: tai yra būtina kiekvieno tikrai tautiško auklėjimo sąlyga, nes, kaip aukščiau pasakyta, — Graikijoj ir Romoj yra mūsų dvasinė tėvynė. Juk, kaip, pav., skaitys ir kaip galės tikrai suprasti bei įvertinti jaunuolis lietuvių literatūros didvyrius, Duonelaitį, Baranauską, Daukantą, nesusipažinęs ir su tais originalais, kurie jiems ne aklam sekimui patarnavo, ne! bet savarankiškai, originaliai kūrybai, kuria teisėtai didžiuojasi kiekvienas lietuvis?

Pagaliau ir kitose šalyse, kurios irgi stengiasi savo tautybės jausmą jaunime ugdyti, visur neginčytinai pripažinta ta reikšmė, kurią antikinio pasaulio kultūra turi dabarčiai, niekas nebijo, kad dėl senovinių kalbų jaunimas užmirš savąsias. Net tos šalys, kurios buvo savo aukštesniojoj mokykloj senovinių kalbų dėstymą panaikinusios, kaip „nereikalingą", pradeda kalbėti apie grįžimą prie „klasicizmo", pripažindamos ir jo bendrą lavinamąją, universiteto studijoms propedeutinę reikšmę. Sovietų Rusijos oficiozas „Pravda" (Maskva, 1937 m. kovo mėn. 23 d.) ir „Učitelskaja Gazeta" (1937 m. gruodžio mėn. 23 d.) kelia klausimą dėl lotynų kalbos reikalingumo aukštesniojoj mokykloj. Minėti laikraščiai motyvuoja savo siūlymą atnaujinti lotynų kalbos dėstymą šiais sumetimais: 1) rusų šnekamoji kalba turi labai daug lotynų kilmės žodžių; jų supratimas padėtų ir ortografijai ir pačios gimtosios kalbos supratimui; 2) rusų grožinėj literatūroj pasitaiko apsčiai lotynų aforizmų, sentencijų, patarlių, tikrinių vardų, kurie pasikartoja ir šiaip literatūrinėj kalboj: nemokančiam lotynų kalbos jie pasilieka nesuprantami; 3) viso pasaulio botanikų, zoologų ir medikų veikalų negalima skaityti be lotynų kalbos mokėjimo; 4) lotynų kalba būtina naujosioms Europos kalboms mokytis. Šie motyvai rodo, kad lotynų kalbos mokslas gali turėti dvigubą, esoterišką ir egzoterišką, reikšmę: iš vienos pusės ji padeda savo gimtosios kalbos supratimui ir jos mokėjimo pagilinimui, iš kitos — ji ruošia žmogui kelią prie tarptautinių santykių. Juk galimas dalykas, kad pagaliau ne anglų kalba ir ne esperanto, bet lotynų kalba užkariaus tarptautinės kalbos vietą, jei ne visur, tai bent mokslo dalykų srity.

Žinoma, senovinių kalbų arba viso antikinio pasaulio lobyno vertė nesibaigia su jo istorine reikšme. Jis yra vertingas ne tik tuo, kad jo turtingoj dirvoj išaugo Europos tautų kultūra, bet ir savo šios dienos vertybėmis. Teisingai rašo W. de Burgh („The Legacy of Rome and Greece", p. 178): „graikų ir romėnų kūrinių vidujinė ir pirmykštė reikšmė nepareina nuo chronologijos, pasilikdama nepaliesta amžių

bėgio. Savo nemirtingame didingume ir grožy jie gyvena ir dabar, kaip prieš du tūkstančiu metų. Graikų menas, filosofija, poezija yra amžini ir kalba į visą žmoniją vienodai. Partenono frizas, Sofoklio tragedijos, Platono dialogai gali šiandien žmogaus mintį praplatinti ir padaryti prakilnią taip pat, kaip ir jų kūrimo dieną. Jų vertės netenka matuoti jų senumu arba jų veikimo padariniais. Jie nėra senoviniai arba modernūs — jie yra didžioji skulptūra, didžioji mintis, didžioji poezija".

Tačiau šio veikalo uždavinys nėra senovinių kalbų mokslo gimnazijoj būtinumo įrodinėjimas. Kaip nereformuotoj, taip ir reformuotoj Lietuvos mokykloj lotynų kalbos mokslui skirta savo vieta. Nors reformuotoj gimnazijoj lotynų kalbos pamokų skaičius sumažintas, vis dėlto džiaukimės tuo, kas mums palikta, Livijaus žodžiais „quidquid relinquitur pro munere habituri". Nauji laikai reikalauja naujų programų, o naujos programos — naujų metodų, ir, jei mums paliekama mūsų mokslo dalykui mažiau laiko, tai dar nereiškia, kad mes turėsime mažiau pasiekti. Pagerintas metodas leidžia per mažesnį laiką atsiekti tų pačių ar net geresnių rezultatų. Tokie geresni rezultatai pasiekiami, kaip pastebi „Naujųjų mokymo metodų" autoriai („Modern Methods in Teaching", Wilson, Kyte, Lull; New York, p. 51) dviejų, charakterizuojančių modernią mokyklą, dalykų dėka. Pirma, daug griežčiau, kaip anksčiau, apibūdinamas tikslas, kurio visuomenė pageidauja iš mokslo. Antra, mokymo metodai moksliškai patobulinti, taip kad jie pasiekia norimo tikslo didesniu tikrumu ir didesne jėgų ekonomija, kaip senieji metodai".

Tuo būdu prieš pradėdami metodo klausimą nagrinėti, mes privalome aiškiai nustatyti tikslą ar tikslus, kuriuos mes, lotynų kalbą dėstydami, norime pasiekti.

Lotynų kalbos dėstymas turi trejopą tikslą: kalbos mokėjimą, susipažinimą su romėnų literatūros originalais ir įvadą į antikinio pasaulio kultūrą.

Kalbos mokėjimas iš savo pusės turi tris sritis: leksikografiją, morfologiją ir sintaksę. Leksikografija supažindina mokinį su lotynų kalbos žodynu. Senovinių kalbų priešininkai dažnai nurodo į „susinamąjį" žodžių „kalimo" veikimą. Iš tikrųjų, jei eitų apie arabų ar kinų kalbų mokėjimą, „kalimas" būtų neišvengiamas ir ne tik atrodytų, bet ir būtų tikrai susinamas. Bet ar tai susina protą, jei mokinys sužino, kad lotynų kalba „vir" reiškia „vyras", „ovis" — „avis", „ignis" —

„ugnis"; „dare, datus" — „duoti, duotas", „eo, ire, itum" — „einu, eiti, eitas", „vertere" — „versti" ir t. t. ir t. t.? Kad mokytojas ir tylėtų, toks reiškinys negalės praeiti nepastebėtas. Vaikas — ir be mokytojo pagalbos — padaro išvadą: „Mano gimtoji kalba ir lotynų kalba yra giminiškos." Ar tokia išvada, padaryta savarankiškai, pagrįsta savarankiškai surinkta medžiaga, nepraplatina jo horizontų ir neįpratina jo mąstyti, daryti išvadas? Ar, pagaliau, jam čia daug reikėjo kalti?

Tūlas pasakys, kad ne visi lotynų kalbos žodžiai atitinka lietuviškuosius. Tiesa, bet vėl — kiek daug turime išvestinių žodžių lotynų kalboj? — Jei mokinys mokės „vir" — „vyras", tai jam nesudarys sunkumo išmokti „virtus" — „vyriškumas, dorybė". O čia kokia proga tautos charakteristikai pagilinti! Juk šis dorybės ir vyriškumo sugretinimas kuo geriausia apibūdina romėnų tautą. Toliau, šia proga galima padaryti ir su mūsų krikščioniška morale palyginimą.

Arba, — jei mokinys jau moka „dare" — „duoti", tai jam nesudarys sunkumo, pav., ir toks žodis, kaip „circumdare". Juk žodis „circum" jam jau pažįstamas iš bendrinės kalbos „cirkas". „Cirke žmonės sėdi *aplink* ir žiūri į tokius įdomius dalykus!" Bet yra ir kitų panašių žodžių, ir tai jis greitai pastebi: „centum" — „centas", „numerus" — „numerius"... iš tos pačios mokyklos gyvenimo: „direktorius" — „dirigo, directum", „inspektorius" — „inspicio, inspectum". Gal būt, jis jau bus palinkęs ir šiuos panašumus aiškinti kalbų giminiškumu: čia jau mokytojo uždavinys išaiškinti, kad tie žodžiai yra skola, kurią mes antikiniam pasauliui esame skolingi, pabrėžiant dar ir tai, kad, jei mes ir pakeistumėm „centą" „skatiku" ar kitu lietuviškuoju žodžiu, vis dėlto mes amžinai privalėsime savo decimalinę sistemą antikiniam pasauliui, — jei jo nebūtų, tai, galimas dalykas, mes skaičiuotumėm tuzinais, kaip babiloniečiai.

Eidami toliau prie morfologijos mokymosi reikšmės, negalime nepastebėti, kad ir šioj srity mokomoji medžiaga labai dažnai įgalins mokinį stebėti, lyginti, daryti išvadas, kurios jam nepaprastai palengvins mokslą. Ne veltui, vienas iš pirmųjų, mokyklinėj spaudoj, velionis M. Durys Durickis savo gramatikoj net lygiagrečiai duoda abiejų kalbų linksniuočių paradigmas. Iš tikrųjų, jau vienos vardininko galūnės, -us, -as (hort*us* — darb*as*); -is, -is (nav*is* — pir*tis*); -us, -us (fruct*us* — dang*us*), negali nepatraukti mokinio dėmesio.

Plačioji visuomenė ypač dažnai nusiskundžia lotynų kalbos sintaksės sunkumu. Žinoma, jei lotynų kalbos sintaksę dėstysim formaliniu metodu, jei priversime mokinius „kalti" taisykles ir jų pavyz-

džius, tai tokie nusiskundimai bus visai teisėti: čia bus ne tik sunkus, bet iš tikro „susinamas" darbas. Tačiau, jei iš vienos pusės lotynų kalbos sintaksei įsavinti padėsime į pagrindą tvirtą ir sąmoningą gimtosios kalbos mokėjimą, o iš kitos, dedukcijos vietoj pavartosime indukcijos metodą, ši gramatikos dalis nesudarys jokių sunkumų, ypač lietuvių vaikui, kuriam bus jau pažįstami ne tik sutrauktiniai sakiniai (Participium Coniunctum, Dativus Absolutus), bet ir suvestiniai veiksnys ir papildinys (Nominativus ir Accusativus cum Infinitivo). Aš nekalbu jau apie linksnių mokslą, nes jame tenka operuoti beveik tomis pačiomis jau iš gimtosios kalbos pažįstamomis sąvokomis (žr. Rygiškių Jono „Linksniai ir prielinksniai").

Tiesa, kas sudaro sunkumo, ko nenugalėsi jokiu gimtosios kalbos mokėjimu, tai yra lotynų kalbos idioma. Bet tas dalykas, šios idiomos buvimas, kaip tik ir yra mūsų tikslui didelis laimėjimas. Idioma mes vadiname savotiškus kalbos ir žodžių reikšmės ir jų ryšio ypatumus. Tokie ypatumai priverčia mokinį *galvoti:* jis negali versti žodis po žodžio, kaip jis tai dažnai daro su naujųjų kalbų tekstu. Lotynų kalboj žodžių tvarka laisva, jis turi greitai orientuotis ir nuolat tikrinti savo orientacijos išdavas, ar jos sutinka su teksto daviniais. Pagaliau, padaręs tai, ką mes vadiname „darbo vertimu", mokinys turi sustoti pagalvoti, kokia mintis glūdi šiame gana „griozdiškame" sakiny, išėjusiame iš jo lūpų. Tai yra didelis senovinių kalbų mokslo nuopelnas. Bet čia jis nėra vienas: antras prasideda tada, kai mokinys pradeda ieškoti savo gimtosios kalbos žodžių, kuriais jis lotyniško sakinio *mintį* galėtų išreikšti. Bet apie šį antrą senovinių kalbų mokslo nuopelną, kuris turi svarbos ir gimtosios kalbos mokslui, taip gražiai pasakė dar Šopenhaueris: „Reikia nunuoginti mintį nuo visų žodžių, kurie ją apvelka, taip kad ji nuoga stovėtų sąmonėj, be žodžių, kaip dvasia be kūno, o paskum reikia ją vėl apvilkti visai kitu kūnu".

Taip mokosi žmogus suprasti abiejų kalbų ypatumus: lygindamas žodžius, jų ir iš jų sudarytų sakinių formas bei prasmę. Ne veltui garsus anglų rašytojas H. Uelsas (H. Wells), kuris, būdamas savimoksla, mokėsi lotynų kalbos suaugęs, pasakė, kad tik pradėjęs lotynų kalbą pažinti, jis tikrai suprato ir savo gimtąją. Šį dalyką pabrėžia ir Prūsijos Švietimo Ministerijos nurodymai (Richtlinien für die Lehrpläne der höheren Schulen Preußens, 1927, p. 195): „Senovinių kalbų mokslas, nuolat lygindamas šių kalbų ir gimtosios kalbos posakių būdus ir formas, privalo stengtis pasiekti tos pačios gimtosios kalbos gilesnio supratimo".

Vis dėlto, nors tokie dideli lotynų kalbos mokslo nuopelnai ir gimtajai kalbai ir bendram lavinimuisi, mes negalime teikti nepriklausomos, savarankiškos reikšmės vien tik kalbos mokslui. Taip pat, nors lotynų kalbos mokslas sudaro gerą propedeutiką naujųjų, ypač prancūzų ir anglų, kalbų mokymuisi, vis dėlto, lotynų kalbos išmokus, su jos literatūra nesusipažinti būtų tas pats, kaip išmokus puikiai plaukti, nė karto neįlįsti į vandenį, arba, pastačius laivą, niekados juo nesinaudoti.

(Šia proga senovinių kalbų priešininkai galėtų man prikišti, kad, baigęs gimnaziją, retai kas kada nors atskleis graikų ar romėnų autorių. Bet tas dalykas, gerai žinomas ir senovinių kalbų šalininkams, nė kiek nesuardo mano palyginimo, nes baigęs gimnaziją, mokinys leidžiasi į atvirą kūrybinės veiklos jūrą, kurioj senovinių kalbų mokslas sudaro tik išplaukimo uostą. Aš jau nekalbu apie tą žymų „inteligentų" nuošimtį, kurie be detektyvinių ar modernių romanų nieko neskaito, kurie neskaito ir savo gimtosios kalbos klasikų. Ar daug žmonių, baigusių gimnaziją, juos skaito? Tačiau tai nereiškia, kad gimnazijoj jie nereikalingi.)

Taigi tenka primygtinai pabrėžti, kad lotynų kalbos mokslas mums reikalingas svarbiausia tam, kad pradėtumėm skaityti lotynų autorius. Čia senovinių kalbų priešininkai paprastai kalba apie vertimų skaitymą: kam reikalingi originalai, jei juos prieiti taip sunku, jei visa galima perskaityti vertimuose? Dėl priėjimo sunkumo jau buvo pasakyta, kad jis ne toks sunkus, kaip atrodo, ir kokiu jį — norint, žinoma, — galima padaryti. Buvo taip pat parodyta, kad tas — palyginant neilgas — laikas, kurio reikalinga šiam sunkumui nugalėti, nenueina niekais.

Kas dėl vertimų naudojimosi galima paklausti: Kame yra tas laimingas kraštas, kuriame atsirado vertėjų, galėjusių ne tik „pralenkti", bet nors susilyginti jei ne su Homeru, tai, pav., bent su Horacijumi? Galima taip pat paklausti: Ar daug yra tokių vertimų, ir, jei senovinių kalbų priešininkai nori švietimo darbą pagrįsti vertimais, kas gi, pagaliau vers, jei per visus mokslo metus neugdysime vertimams daryti mokėjimo? Juk tai nėra lengvas darbas, juk tam maža svetimos kalbos mintį suprasti ir savo kalbos mokėti: reikalinga ir ilgos praktikos, per ilgą laiką įgytų ir įprastų asociacijų, o lietuvių literatūrai toks darbas itin reikalingas, nes daug ir daug pasaulinių šedevrų dar laukia vertėjų.

(Jei kas į tai pasakys, kad lotynų kalbos mokytojai gimtosios kalbos nepaiso, kad jie tik ją leidžia kraipyti, pasitenkindami mokinių vertimais pažodžiui, tai nėra mokslo, bet atskirų mokytojų kaltė, arba seno metodo, kuris gimtosios kalbos reikalavimų svarbumo tinkamai neįvertino.)

Jei mums siūlo originalus pakeisti vertimais, paklauskime: Iš kur gi, pagaliau, išaugo kiekvienos šalies stiliaus meistrai? Jau, tur būt, tik ne iš vertimų skaitymo. Juk mes nebegalime grįžti prie liaudies žodinės kūrybos, mūsų literatūra jau įtraukta į visų kitų Europos tautų literatūrų ratą. Juk visos kultūringos tautos semia savo kūrybines jėgas iš senovės graikų ir romėnų. „Jie yra dar tikra pajėga, kuri formuoja civilizuoto pasaulio mintį ir kultūrą", sako W. de Burgh (ib. p. 177).

Senovinių kalbų priešininkai sako, kad kitos kultūringos tautos, pav., anglai, neteikią svarbos svetimų kalbų, vadinas, ir senovinių, mokėjimui. Bet tas toli gražu nėra tiesa. Kad naujųjų kalbų mokslą anglai anksčiau ir ne labai vertino, užtat graikų bei lotynų kalbų studijos iš senovės turi labai žymią vietą jų aukštesniųjų ir aukštųjų mokyklų programoje. (Lotynų kalbai skiriama nuo 6 iki 12 savaitinių pamokų. „Via Nova", Cambridge Handbooks for Teachers, W. H. S. Jones, p. p. 154—155). „Kaip", sako Čestertonas, „galima sakyti, kad Anglijoj nėra romėnų paminklų? Juk mes visi esam romėnų paminklai!" — Šie žodžiai geriausiai charakterizuoja Anglijos nusistatymą antikinės kultūros atžvilgiu. Šios iš tikrųjų, gal būt, visame pasauly kultūringiausios tautos visuomeninis bei politinis, literatūrinis bei moksliškas gyvenimas yra glaudžiausiai susijęs su senovinių kalbų mokslo pagrindu: juk beveik visi šių sričių anglų veikėjai yra baigę „public schools", aukštesnes mokyklas, kur graikų ir lotynų kalbos einamos kuo plačiausiai, kur kiekvienai skiriama po 6—8 valandas savaitėje, nekalbant jau apie Oksfordo ir Keimbridžo universitetus, kuriuos daugumas jų taip pat yra baigę. (Garsus buv. anglų ministeris pirmininkas Baldwinas yra Britų Klasikinės Sąjungos pirmininkas).

Ne kitaip yra su tuo dalyku ir Amerikoj. Jungtinių Valstybių prezidentai Wilsonas, Taftas, Ruzveltas — visi yra klasikinio auklėjimo šalininkai. Sekretorius Lansingas tarp kitko rašo: „Šis mokslas yra vertas viso to laiko ir darbo, kuris jam gali būti atiduotas, nes nuo jo pareina skonis ir kilnumas, mokėjimas ir noras džiaugtis geresniais dalykais. (R. S. Conway, „New Studies of a Great Inheritance", p. 63).

O dėl anglų literatūros ir jos ryšių su senovinių kalbų lobynu vaizdžiai pastebi W. de Burgh (ib., p. 175): „Vargu ar atsiras bent vienas anglų poezijos puslapis, kuris neturėtų graikų ar romėnų literatūros ar mitologijos antspaudo"!

Senovinių kalbų priešininkai rodo į japonus, kurie nėra įvedę į savo mokyklos programą senovinių kalbų mokslo, o vis dėlto yra tiek daug pasiekę moderniame gyvenime bei kultūroj. Bet reikia pripažinti, kad nuo savo kultūros japonai visai neatsisako: jie ima iš Europos daugiausia išorinio gyvenimo kai kuriuos bruožus ir moderniosios technikos nukariavimus. Į savo dvasinės kultūros pagrindą jie deda savo liaudies, savo tautos dvasią, išugdytą per tūkstančius metų visai taip, kaip mes į auklėjimo pagrindą dedame visos Europos kultūrinį pradą.

Bet grįžtame prie originalų skaitymo reikšmės. Norėdami originalų skaitymą pakeisti vertimais, senovinių kalbų priešininkai užmiršta, kad knygoj svarbu ne tik *kas* pasakyta, bet ir *kaip* pasakyta: tada ir tas, kas pasakyta, visai kitoniškai skaitytoją veiks. Jei mes Maironio poeziją atpasakotumėm proza, ar ji vis taip pat veiktų jaunas sielas, kaip ir dabar? Juk aišku, kad ne. Kodėl gi senovinių kalbų priešininkai nori tą pat padaryti su Homeru ar Horacijumi?

Ne veltui L. Tolstojus, turėdamas 80 metų, griebėsi graikų kalbos mokytis ir negalėjo susilaikyti nuo ašarų iš to grožio, kuris prieš jį atsivėrė Homerą skaitant. O Homero vertimą jis, tur būt, jau buvo skaitęs ir anksčiau. Bet tik originalą skaitydamas, pajuto nepasiekiamą ir neišverčiamą veikalo žavumą. Bet ne tik Tolstojus, — kiekvienas V-os klasės mokinys, pradėdamas skaityti Cezarį, jaučia kažkokį didvyrio dvelkimą, — kiekvienas mokytojas tai žino, — vaikas su pagarbos jausmu galvoja: „Garsusis Cezaris pats tai apie save rašė"! Ar gali tokių originalų skaitymą pakeisti vertimų skaitymas?

Ir čia, kaip ir visur, svarbus ir turinys, svarbus ir stilius. Aišku, mes nenorime, kad atgimtų pseudoklasicizmas, nenorime sukurti visą eilę naujų barbarizmų,—tai būtų aklas bezdžionavimas. Bet, pamatęs, kaip tas ar kitas dalykas gražiai parašytas Cezario ar Cicerono, jaunuolis pats panorės, — tik dabar jau savąja gimtąja kalba, — taip pat gražiai parašyti ar pasakyti. Ant klasiškų pavyzdžių pagrindo mes norime sukurti savo tautos dailiąją kalbą.

Apie šį reiškinį gražiai rašo Th. Zielinskis („Cicero im Wandel der Jahrhunderte", p. 190): „Tai yra tikrai įrodytas, kad ir mažai žinomas, įstatymas, kad senovinių kalbų studijos stiprina ir žadina tautinį

jausmą; žmogui, kuriam pažįstamas Cicerono iškalbos lobynas, gimsta noras sukurti tokį lobyną savo tautos literatūroj".

Tūlas pasakys, kad ne visi, baigę gimnaziją, bus literatai. Taip, ne visi. Bet ar neliteratams nereikalinga graži lietuvių kalba? Dažnai girdėti skundų, kad inteligentija nemoka kalbėti lietuviškai. Ir tie skundai teisingi, nes graži kalba reikalinga ne tik mokytojui, ne tik advokatui, bet ir daktarui, ir karininkui, ir pirkliui, ir technikui, nes dabarties visuomeninis gyvenimas dažnai verčia ir juos, verčia visus, arba plunksnos griebtis arba viešai kalbėti.

Tiesa, aukštesniojoj mokykloj mes negalime supažindinti mokinio su visa romėnų (ar graikų) literatūra, mes galime perskaityti tik mažą jos dalį. Bet gi naujoji mokykla nesiima tikslo žinias tik teikti, ji nori mokyti žinias įsigyti mokėti, mokyti jaunimą galvoti taip, kad dalyką suprastų.

„Prie medžiagos (žinių, įgudimų) perdavimo principo, šio visai neneigiant ir nenorint neigti, naujoje mokykloje yra pridedamas ir vaiko jėgų išplėtojimo principas, būtent, išplėtojimo visų vaiko gerųjų sielos ir kūno jėgų: ne tiek proto, bet ir jausmų ir valios", rašo A. Schmider („Didaktika", p. 6). Prof. J. Vabalas Gudaitis („Mokymo esmė ir rūšys", Tautos Mokykla, 1938, 6) taip pat griežtai smerkia mokymo uždavinio apręžimą tik „žinių perdavimu". Jo nuomone, „mokymas yra intelektinis ugdymas arba intelektinio darbingumo didinimas".

„Ne žinių padauginimas, bet dvasios lavinimas, kuris veda prie aiškaus supratimo ir tikro sprendimo, yra auklėjamo mokyklos darbo būtinas pagrindas", sako Fr. Hoffmann („Der lateinische Unterricht auf sprachwissenschaftlichen Grundlage", p. 12). Tas pats autorius toliau priduria: „Tik kas geriausia, o ne kuo daugiausia yra jaunimui pakankamai gera." Horacijaus, pav., asmuo, sako jis, veikia jaunuolį, jei jis iš jo perskaitys vien tik sat. VI, 45—88, vietoj paviršutiniško susipažinimo su daugeliu veikalų. „Žmogui, kuris, pasiekęs tokio pasisekimo aukščio, taip atvirai ir laisvai kalba apie savo žemą kilmę, kuris taip pasakoja aukščiausios romėnų aristokratijos rateliui apie savo tėvo vargingą, pilną triūso gyvenimą ir kuris ant tokio tėvo kapų dėkingai uždeda savo garbės vainiką, — tokį žmogų turi mūsų jaunimas pažinti ir pamilti, kad jo pavyzdžiu sektų ir savo gyvenime". (Ib., p. 11).

Čia tačiau prieiname jau skaitomojo teksto turinį, tai liečia trečią senovinių kalbų mokslo tikslą: įkvėpti jaunimui antikinio pasaulio dvasinių vertybių. Bet šios vertybės, ir asmeninio ir visuomeninio

pobūdžio, negali būti atskirtos nuo literatūros kūrinių, iš tų kūrinių jos ir semtinos. Jei senovinių kalbų priešininkai tvirtina, kad galima mokinį supažindinti su tomis vertybėmis istorijos ir kitų dalykų pamokose, jie klysta, nes ir pats senovinių kalbų mokytojas negali jų padaryti savo „paskaitų" tema. Kad jos iš tikrųjų veiktų jaunimą, reikia, kad jis pats jas prieitų, jas pats surastų: tada jos galės pasilikti tikrai visam jo gyvenimui. Dirbdamas klasėj pats, nugalėdamas teksto sunkumus, jis glaudžiai sugyvens ir su teksto turiniu: tokio įsisavinimo metodo reikalauja ir naujosios mokyklos, darbo mokyklos principas.

Šitokį senovinių kalbų mokslo uždavinį gražiai apibūdina ir Prūsijos Švietimo Ministerija (ib. 194) savo nurodymuose: „Bendras senovinių kalbų mokslo tikslas yra jaunimo lavinimas tų lavinamųjų jėgų pagalba, kurios glūdi antikinio pasaulio dvasiniame bei kultūriniame gyvenime, ypač gi senovinėse kalbose ir tų kalbų kūriniuose".

Tuo būdu visi trys lotynų kalbos mokslo uždaviniai yra tampriausiai tarpusavy susipynę. Kalbos mokymasis negali taip pat būti atskirtas nuo teksto skaitymo ir nuo antikinės kultūros. Todėl mes jokiu būdu neturime iš kalbos mokslo daryti kaž kokios atskiros disciplinos. Kalbos mokslas neturi tarnauti kažkokiems pašaliniams tikslams, ypatingai mankštai, „proto gimnastikai": tokios mankštos visai pakaks, tekstus, autorius žodžiu, o ypač raštu, verčiant (J. L. Paton, „The Method of Teaching Classics in The Reform Schools in Germany", p. 157).

Prie tokios nereikalingos ir kenksmingos mankštos skiriame ir išimčių kalimą. Kadaise toks tikrai susinamas scholastiškas lotynų kalbos dėstymo metodas buvo praktikuojamas rusų reakcinės mokyklos, ir ten iš klasicizmo buvo padaryta tikra „baidyklė". Buvo praktikuojamas toks metodas ir kitose šalyse. Jį visai teisingai smerkė pedagoginės bei filosofinės minties atstovai, kurie, kaip, pav., Herbertas Spenseris, patys buvo nukentėję nuo šio netikusio metodo. Bet prieš jį, apskritai prieš klasicizmą kabutėse, jau seniai protestuoja pažangioji klasikinė mokykla pati. Seniai jau buvo iškelta mintis, kad senovinių kalbų mokėjimas yra tik priemonė kopti prie aukštesnio tikslo: *autorių skaitymo* (Fr. Hoffmann, ib. pp. 24—25).

Ko gi, pagaliau, turi duoti mums autorių skaitymas, kokios įsavintinos dvasinės vertybės jame glūdi? — Apie literatūrinę senovinių autorių skaitymo reikšmę jau buvo kalbėta: mums pasilieka iškelti aikštėn kitas jo savybes, svarbias bendram auklėjimo tikslui.

Prof. Vl. Šilkarskis rašo: „Tik Platono ir platonikų idėjų dėka Bažnyčios tėvai galėjo harmoningai ne tiktai sujungti Kristaus mokslą

su aukščiausiais dvasiniais senovės laimėjimais, bet ir parodyti, kad tie laimėjimai kaip tik krikščionybėje randa pilniausią išsivystymą ir apvainikavimą; o platonizmas, pabrėžkime tai dar sykį, — neįmanomas be Sokrato". („Sokratas ir jo Evangelija", p. 14). Sokratą, jo etinę reikšmę, Prof. Vl. Šilkarskis stato greta Kristaus, o „visos metafizinės ir etinės graikų ir romėnų sistemos išplaukia iš Sokrato mokslo", pabrėžia jis kitoj vietoj. O mes pasakysime, jog visa senovinė literatūra,— tas bent, kas joje yra geriausio, — yra prisunkta graikų ir romėnų metafizinių ir etinių sistemų. Šis etinis, — ir krikščioniškoj dvasioj etinis, — senovinių autorių veikimas yra ypač brangus aukštesniojoj mokykloj. Juk, kaip sako Z. Kuzmickis (Vairas, 1935, 12) mes negalime mokinių auklėti auklėjimo pamokose, mes turime duoti jiems tokią medžiagą, kuri pati juos auklėjamai paveiktų. Šis moralinis senovinių autorių veikimas nėra, žinoma, naujai „atrasta Amerika": jis buvo žinomas ir branginamas per visą klasikinės mokyklos buvimo laiką. Kiekvienas yra girdėjęs, kokio gilaus įspūdžio padarydavo Plutarchas daugelio tautų garsiems ir literatūroj ir politiniame gyvenime vyrams. Dažnai, kaip ir Nepoto, Livijaus, Tacito raštuose, čia veikia ne tik pats „pavyzdys", bet ir autoriaus nusistatymas, jo kilni dvasia, su kuria jis įvertina bloga ir gera. Kaip sako Th. Zielinskis („Die Antike und wir", p. 94): „Jei mūsų aplinkoj dažnai pikta nugali gera ir neteisybė — teisybę, tai per amžius istorijos įstatymai parodo, kas buvo bloga ir kas gera".

Senovinių kalbų priešininkai dažnai nurodo į tai, kad antikinis pasaulis tolimas nuo mūsų, „svetimas mums savo tikyba, papročiais, socialiniu sutvarkymu ir visa savo kultūra". Dėl tikybos ir bendros moralės buvo jau aukščiau pasakyta, o dėl socialinio sutvarkymo teisingai pastebi J. Bezard („Comment Apprendre le Latin a Nos Fils", p. 388), kad reikia tik mokėti senovės autorius skaityti, ir tada „nieko nebus modernesnio, kaip jų veikalai: privačios ir viešos dorovės, savo pelno ir kitam užuojautos, griežto teisingumo pareigos ir mielaširdingumo prievolės klausimai — visa yra šiame veikale (De Officiis)... Reikia tik visa tai mokėti ten atrasti"!

Bet, paminėję romėnų literatūrą, turime pastebėti, kad ši greta su savo etine reikšme, ypač tinka tautiškam bei visuomeniškai pilietiškam auklėjimui. Mokykla, tautiškumo pagrindais pagrįsta, itin reikalauja tokio auklėjimo, ji negali jo nepaisyti, ji negali, pagaliau, jo palikti vien tik gimtosios kalbos (istorijos, geografijos) pamokoms, bet ji privalo patraukti jo naudai visas disciplinas, o kuri gi iš jų gali labiau patarnauti tam tikslui, jei ne senovinių kalbų mokslas? Gražiai

apibūdina šį uždavinį Prūsijos Švietimo Ministerijos nurodymai (ib. p. 210):

„Graikų ir romėnų istorikų, politinių veikėjų, poetų, filosofų skaitymas savaime veda prie teisės, vidaus ir užsienio politinio gyvenimo, valstybės ūkio, asmens ir visuomenės santykių sąvokų bei problemų iškėlimo bei nagrinėjimo. Šiais atvejais ypač pabrauktina, kad dabarties žmonijos politinio gyvenimo supratimas kyla iš senovės graikų ir romėnų pasaulėžiūros“.

Įspėdami prieš skubų abiejų pasaulių sugretinimą, šie nurodymai pabrėžia, kad iš pagrindų nagrinėjimo tikslas yra tikroj šviesoj iškelti ir panašumas ir skirtumas. Bet šiuo atžvilgiu pirmas mokslo uždavinys yra pastatyti mokiniui prieš akis pavyzdžiai-paminklai: „tegul kalba patys degą tėvynės meile didvyriai, tegul mokiniai išgyvens sykiu su jais tuos laikus, kai pilietinė dvasia parodė nuostabias jėgas bei pasiryžimą, kontrastu su tomis epochomis, kai visuomeninė nesantaika vedė prie skurdo ir žlugimo. Ypatingo pabrėžimo vertas romėnų *tautinis vienumas*“.

Tikrai pastebi Z. Kuzmickis („Tautiškas mokymas“, Vairas, 1935, 10), jog „išviršiniai veiksniai maža tegali prisidėti prie klasės auklėjimo“ tautiškumo atžvilgiu, kad „tikrasis tautiškumas auga *iš vidaus, iš dvasios*“. Kas gi dar, jei ne senovės pavyzdžiai, galės geriau padėti išauklėti „karingą lietuvį, sąmoningai traktuojantį gyvenimą, lengvai susiorientuojantį kritiškais momentais, ideališkai nusistačiusį tėvynės darbui ir nepasiduodantį sąžinės spekuliacijai“? Juk šioj charakteristikoj visos savybės romėnų tautos jos gražiausiame pasireiškime.

Dažnai sakoma, kad istorija apskritai, taip pat ir naujųjų laikų istorija, gali veikti vaiką taip pat auklėjamai, bet teisingai pastebi J. W. Headlam („The Origin and History of the Reform in Classical Teaching in Germany“, p. 38) kad, tuo tarpu kai naujosios istorijos įvykiai dažnai negali būti nušviesti be tam tikro šališkumo, senovės istorija leidžia mokiniui matyti charakterius ir jų darbą tikroj šviesoj. „Mes nenorime patriotizmo mokykloj mokyti, bet mums reikia kilnaus garbingo patriotizmo pavyzdžio. Juk antikinio pasaulio istorijoj pakankamai tikros valstybinės išminties, kad jaunuolis, būdamas mokykloj, jos pasimokytų“.

Kalbant apie auklėjamąją senovinių kalbų mokslo reikšmę, mums pasilieka dar paliesti ir estetinio auklėjimo pusę. Estetinio auklėjimo negalima aprėžti tik regimuoju menu, prie jo priklauso ir girdimasis ir vaizduojamasis menas. Girdimasis menas senovinių kalbų pamokose

negali turėti didelės reikšmės jau todėl, kad apie graikų ir romėnų muziką mes turime tik teorinių, bet ne praktinių žinių. Pabrėžtinas yra tas muzikos vaidmuo, kurį ji turėjo ir literatūros kūryboj, ir tikyboj, ir visuomeniniame gyvenime.

Apie vaizduojamąjį meną ir jo auklėjamąjį veikimą poezijos ir prozos stiliaus atžvilgiu buvo jau kalbėta aukščiau, iškėlus senovinės literatūros vertės klausimą. Tuo būdu pasilieka tik kalbėti apie regimąjį meną, jo tris šakas: architektūrą, skulptūrą ir tapybą. Gal būt, tūlas pasakys, kad šis menas dar mažiau priklauso kalbų mokslui, kaip girdimasis. Bet tai būtų didžiausias nesusipratimas. Juk kalbėdami aukščiau apie senovinių kalbų mokslo tikslą, mes buvome pabrėžę tą faktą, kad nei senovinės kalbos nei literatūra nesudaro mums savarankiško tikslo, kad literatūros originalūs kūriniai yra skaitytini ypač todėl, kad juose įkūnyta antikinio pasaulio dvasia. Šita dvasia yra įkūnyta taip pat ir antikinio meno paminkluose. Vadinas, šie paminklai sudaro mūsų disciplinos dalį.

Turėdami galvoj mokslo vienumo, koncentracijos principą, mes neskaitysime atskirų apie antikinį meną paskaitų, mes neskirsime antikinio meno istorijos pamokų. Užtat ten, kame mūsų tekstai kalbės apie bažnyčias, dievus, karžygius, mes ne tik nepraleisime, bet ir neturėsime teisės praleisti progos mokinį su meno paminklais supažindinti; tai yra būtinas senovinių kalbų mokslo reikalavimas.

Kokie gi yra tie brangintini antikinio meno savumai, kurie moderniško meno nėra dar pralenkti ir vargu ar bus kada nors pralenkti. Trumpiausiai ir, gal būt, gražiausiai juos charakterizuoja Th. Zielinskis aukščiau minėtame veikale („Die Antike und wir"). Šie savumai yra „laisvė ir natūrališkumas". Antikinio meno laisvė yra laisvė nuo konvencionališkumo, kuris surakina, pav., persų, indų ir kitų, daugiausia rytų tautų meną. Natūrališkumas yra tas akstinas, kuris verčia dailininką kurti tik tai, kas atitinka tikrenybę.

Maža to, — tikrenybė, moko mus Platonas, gyvenanti idėjų pasauly, todėl ir antikinis menas (svarbiausia graikų) įgauna idealistiško pobūdžio. Ten, kame kitos tautos antžmogiškumo idėjai įkūnyti ieškojo baisių iškraipytų žmogaus-žvėries pavidalų, ten graikų tauta surado antžmogiško grožio idėją, įkūnijusi šį grožį į savo dievų statulas.

Ši antžmogiško grožio idėja, vadinas, *žmogiškumo* idealas, ir padaro senovės graikų meną visoms tautoms *bendrą* stiliaus pagrindą. Anot A. Maceinos žodžių: „žmogiškumas pagimdo bendruosius stiliaus bruožus"... ir toliau: „Stiliaus pagrindas yra žmogiškas". (A. Maceina, „Tautinis auklėjimas", p. 155).

Yra ir dar vienas elementas, kuriuo modernus menas neįstengia graikų ar romėnų pralenkti. Tai yra saiko jausmas — „neklystamas formos jausmas“ („an unerring sense for form“, W. de Burgh, ib., p. 175). Šis jausmas raudonu siūlu pereina ir per visą vaizduojamojo meno kūrybą, jis yra būtina sąlyga to, ką mes vadiname klasikiniu kūriniu, kurio ir bendros ir dalių proporcijos taip tobulos, kurio lygsvara išlaikyta taip pilnai, kad jis pasilieka pavyzdys visiems amžiams, visoms tautoms, visai žmonijai.

Įdomią paralelę klasiškosios ir naujojsios kūrybos savybių duoda C. J. Ellingham („Classical v. Modern“, Greece and Rome, vol. VI, No. 18, p. 147). Jis pabrėžia tą faktą, kad naujoji poezija yra palinkusi prie „anormališko“ tuo tarpu, kai „aišku, kad Homeras ar Vergilijus savo jausmų šaltinį randa *normališkame*. (Mano pabraukta. Aut.). Pas juos mes gyvename pasauly, kur vyrai myli savo žmonas ir patiki savo draugais, gerbia vyresniuosius ir gina savo tėvynę, nevarginami jokių abejonių ir netrūkdami savi-analizės“.

Pastebėdamas, kad natūralaus jausmo trūkumas dažnai veda prie perdėjimo arba atvirkščiai, C. J. Ellingham (ib., p. 148) pastebi, kad, ši lygsvaros stoka dažniau pasitaiko naujųjų, kaip senovės laikų kūrėjų veikaluose. Kartais ji įgauna iškvailėjimo pobūdžio. Tenisonas, būdamas net subrendęs poetas, nusileido iki „Riflemen, form“ ir „What does little birdie say?“.

Natūrališkumas, laisvė, idealizmas ir saiko jausmas daugiau ar mažiau, pagal savo savybes, charakterizuoja visas regimojo meno šakas: skulptūrą, architektūrą, tapybą. Šie principai yra įskiepytini ir mūsų jaunimui ne todėl, kad mes lauktumėm iš jo graikų pavyzdžių pamėgdžiojimo, bet todėl, kad jie auklėja skonį ir meno supratimą ne tik tų, kurie patys kurs, bet ir minios, kuri nekurs, bet reikalaus iš kitų kurti. „Graikijos ir Romos pavyzdžiai neša savo apreiškimą ne tik mokslininkui, bet visiems, kas turi ausis jam girdėti“, sako W. de Burgh (ib., p. 181), ir akis jam matyti — pridursime mes. Taigi ir mūsų dailininkas senovinio meno principų įkvėptas, bet dirbdamas, žinoma, pagal *savo tautos dvasią*, ras publikoj tų, kurie mokės įvertinti jo kūrybą. (Plg. K. Masiliūno žodžius apie inteligentijos estetinio skonio lavinimą. „Inteligento santykis su menu“. T. M. 1938).

Mūsų laikais Europos menas gyvena sunkų krizį: jis yra pagautas sinkretizmo ligos. Nėra vieno idealo, nėra tvirtų principų: kinų pagoda, persų patiesalas, negrų stabas — visa esą vienodai gražu ir vienodai sektina. Gresia pavojus, kad šioj sinkretizmo jūroj paskęs ir tikras tautinis menas. Jis galės išlikti tik tada, jei neužmirš savo

istorinės tradicijos, jei tvirtai stos už tą idealą, kurį pastatė jam jo praeitis. Juk ir lietuvių tautinio meno šaknys eina iš antikinio graikų ir romėnų meno. C. J. Ellingham'o (ib., p. 155) žodžius „gabus šių dienų jaunuolis dar ras ko pasimokyti iš antikinių meisterių" galima pritaikinti ne tik anglų, bet ir lietuvių jaunimui.

Iki šiol mes kalbėjome vien tik apie teorinę senovinių kalbų mokslo reikšmę, vadinas, apie jo naudą bendram lavinimui. Reikia pripažinti, kad šioj naudoj ir glūdi jo svarbiausias vaidmuo, ši neginčytina ir pagrindinė nauda visų pirma ir pateisina jo buvimą aukštesniojoj mokykloj. Senovinių kalbų mokslo bendras tikslas yra jaunimo lavinimas, o ne praktiškai naudingų žinių teikimas; taip bent pamatuoja šį dalyką tie, kurie imasi atsakingumo už gimnazijų programų turinį. Šioj vietoj negalima nutylėti ir apie tą reiškinį, jog mūsų laikais, kai iš vienos pusės didėja bedarbių skaičius, o iš kitos darbo valandos vis mažėja ir mažėja, aštriai kyla laisvo laiko užpildymo ir pramogos klausimas — „gabumas surasti užsiėmimą už savo profesijos ribų" („avocational efficiency"), kaip pasisako „Naujųjų mokymo metodų" autoriai („New Methods in Teaching", p. 6). Tuo atžvilgiu reikia žiūrėti ne tik į profesinį, bet ir į bendrą auklėjimą, kaip į „utilitarinį" auklėjimą. „Sveikatos, darbingumo, moralės, paties, pagaliau, darbo reikalas primygtinai reikalauja, kad kiekvienas pilietis praleistų savo laisvą laiką protingai", rašo jie toliau, nurodydami faktą, kad vienoj dirbtuvėj po sekmadienio lėbavimo darbas negalėdavo įeiti į normalią vagą iki trečiadienio. Kitoj vietoj (p. 122) jie dar pabrėžia, jog yra „itin svarbu, kad mokytojas plačiau suprastų švietimo tikslą, jei jis turi užtikrinti mokyklos jaunimui nuolatinį ir tikrai lygų augimą visose visuomenės gyvenimo srityse. Toks augimas reikalauja tinkamo dėmesio „užprofesinei" veiklai, ko dažnai visiškai nepaisoma. Turėdami galvoj tokį tikslą mes turime auginti savo mokiniuose gilų ir rimtą meno literatūros ir muzikos didžiausių ir kilniausių kūrinių supratimą".

Apie „horizonto" praplatinimą kalbėjo ir „Švietimo Įstaigų Sąjungos" („The Union of Educational Institutions") pirmininkas B. Russelis metiniame (1936) susirinkime Birmigame (Anglija): „Švietimo padariniu turėtų būti, jei galima, ne tik mokėjimas, bet taip pat išminties gaivalas, kuris ne visuomet kyla vien tik iš mokėijmo. Švietimas turėtų suteikti *platesnę pažiūrą į pasaulį*, supratimą apie *kitus laikus* ir kitas šalis, tolerantišką pripažinimą to, kas yra skirtinga nuo mūsų pačių aplinkos, su tam tikru *įvertinimu* to, kas žmogaus *pasiekta praeity* ir kas gali būti pasiekta ateity. *Platus horizontas* yra pirma ir

išminties ir tikros laimės sąlyga". („Manch. Guard.", 1936. X. 23. Visur mano pabraukta. Aut.).

Dėl senovinių kalbų praktinės įvairioms profesijoms reikšmės negalima nesutikti su Prof. Vabalu Gudaičiu (Tautos Mokykla, 1933. 8; Kultūra, 1933, 9), kad ji yra maža, palyginus su teorine ir su kitų profesinių disciplinų reikšme. Juk buhalterijos mokslas padaro „gatavą" buhalterį, o lotynų kalbos mokslas, kad ir per 6-erius metus, nei daktaro nei juristo nepadarys. Tai yra tikra tiesa. Tačiau ne praktinėj profesinėj reikšmėj glūdi, kaip buvo pažymėta, senovinių kalbų vertė. Juk mūsų gimnazija toli gražu nėra profesinė mokykla, ir kad ji profesine mokykla virstų, mes visai nenorime: jos uždavinys yra, kaip tik, bendras ir juristui, ir daktarui, ir, jei ne buhalteriui, tai bent banko direktoriui. Šiuo atžvilgiu tinkamesnės disciplinos sunku rasti, juk pačiu savo tolumu nuo profesionalinio siaurumo ji yra pageidautina gimnazijoj.

Senovinių kalbų priešininkai sako, kad jos „neparuošia gyvenimui": tai, žinoma, yra kitas klausimas. Tokį priekaištą galima būtų padaryti tada ir visai mūsų gimnazijos programai. Jei daugelis eilinių piliečių pasisakys prieš lotynų kalbą todėl, kad jiems patiems per visą gyvenimą neprireikė jos nė karto, tai ne mažas skaičius bus ir tų, kuriems nereikėjo Njutono binomo arba Pitagoro teoremos. Visa pareina nuo to, ką mes suprantame žodžiu „gyvenimas". „Gyvena" ir kaimietis, ir šoferis, ir kurpius, bet mūsų nuomone (o dažnai ir jų pačių) jų „gyvenime" kaž ko trūksta, — trūksta to, kas vadinasi *bendras lavinimas.*

Ogi apie bendrą lavinimą kalbant, tenka pripažinti, jog tokie, rodos, grynai praktiniai mokslo dalykai, kaip geografija, tikrumoj turi daugiau teorinės, kaip praktinės reikšmės: juk net dabar, ekspresų ir aeroplanų amžiuj, didelis baigusiųjų gimnaziją procentas už savo krašto sienų nevažiuos, o jei ir važinės kur po Europą, tai į Siamą ar Patagoniją vargu, ar paklius. Tačiau vienas pasaulio dalių ir tolimų kraštų pažinimas praplatina vaiko horizontus, duoda jam supratimo apie tą vietą, kurią jis ir jo tėvynė užima pasauly. Taip ir senovinių kalbų mokslas, supažindindamas jį su antikiniu pasauliu, praplatina jo horizontus, tik ne erdvėj, o laike.

Tačiau grįžtame prie senovinių kalbų mokslo praktinės reikšmės. Visų pirma filologui (ne klasikui, — apie šį jau nekalbėsime; čia dalykas savaime aiškus) ar jau taip maža teduoda senovinių kalbų mokslas? Aukščiau jau buvo pasakyta apie lietuvių ir lotynų (taip pat graikų) kalbų santykius: lituanistui universitete teks gimnazijoj įgytas šioj srity žinias dar pagilinti. Romanistui ir net germanistui lotynų kalbos

mokėjimas privalomas, nes jis jau savaime įeina į lyginamosios gramatikos kursą. Bet net gimnazijoj, einant prancūzų ar anglų kalbą, lotynų kalbos mokėjimas daug padeda žodžių ortografijos ir prasmės supratimui: tai be abejo pastebėjo kiekvienas, kas dėstė tas kalbas lygiagrečiai lotynų kalbos ir komercijos skyriuose.

Greta su filologija eina istorija. Ir gimtojo ir kitų kraštų šaltiniai labai dažnai būna rašyti lotynų kalba, todėl juo geriau istorikas jos moka, juo geriau jo darbui. Lygiai toks pat dalykas su filosofais, kuriems ir graikų kalba privaloma, nes jų darbas be šaltinių originalų skaitymo nėra įmanomas. Prie filosofų priskirtini ir teologai, dvasininkai, kuriems abiejų kalbų mokėjimas yra „conditio sine qua non".

Pereiname prie juristų. Iki šiol minėtų mokslo šakų bei profesijų (mokytojai, mokslininkai, dvasininkai) atstovai turėjo senovinių kalbų kursą ir universitete. Juristai to neturi: jie turi tenkintis tuo, ką jie yra gavę gimnazijoj. Jei to maža, jei jie kartais nesupranta paprasčiausių mokslinių terminų, tai nėra lotynų kalbos kaltė, tai yra netikusio mokytojo ar metodo kaltė. Ir vis dėlto, tikiuos, kad nė vienas iš jų neparašys ar nepasakys „kumuna", kaip tenka girdėti iš komercijos skyriaus abiturientų.

Toliau eina daktaro ar gamtininko profesija. Aišku, kad lotynų kalbos mokslas galėjo duoti jam tik terminologijos pagrindą, bet tai nėra maža, daugiau negalima ir reikalauti iš aukštesniosios mokyklos. Fizikams bei chemikams mokslinės terminologijos supratimas, jei ne būtina, tai bent pageidautina sąlyga. Taip kad net ir čia lotynų kalbos mokslas savo praktinės reikšmės dar tebeturi. Be to, reikia pabrėžti, kad lig tik mokslininkas panorės savo specialybės istoriją studijuoti, lotynų kalbos praktinė reikšmė tuojau aukštai kyla, nes be šios ir be graikų kalbos jokio mokslo istorija nebus pilna. Tuo būdu abi kalbos bus reikalingos net gryniems matematikams, jei jie nagrinės matematikos istoriją. Ir pagaliau, jei mes sakome, kad matematikai *gali* be lotynų kalbos apsieiti, tai dar nereiškia, kad jie *turi* be jos apsieiti, kad, apskritai, jie apsieis be literatūros bei dvasinės antikinio pasaulio kultūros pažinimo: juk matematika ir fisolofija glaudžiai susijusios; tačiau tai liečia greičiau jau teorinę senovinių kalbų reikšmę.

Aš nekalbėsiu apie mašinų statytojus: be lotynų kalbos jie tikrai gali apsieiti. Kitas, tačiau, dalykas su architektais ir, apskritai, menininkais: jiems ne tiek svarbi kalba, kiek antikinis pasaulis ir jo menas. Bet regimasis menas yra tampriai surištas su vaizduojamuoju: ne veltui žymūs meno atstovai viešai pripažindavo didelę senovinių kalbų mokslo įtaką jų kūrybai. Tas pats ir su muzikantais. Ši įtaka

veikė dar tada, kai mokykloj viešpatavo scholastikos dvasia, atiduodant pirmenybę „susinamajam kalbos kalimui". Iš savo pusės mes buvome pabrėžę, kad kalbos mokslas naujoj mokykloj neturi būti atskiriamas nuo literatūros ir viso dvasinio pasaulio, vadinas, ir meno pažinimo. Parodyti, kokią reikšmę senovinių kalbų mokslas turėjo tapybai, skulptūrai, muzikai užtektų išskaityti visus siužetus, kurie buvo menininkų panaudoti operoms, paveikslams ir skulptūros veikalams. Ne veltui ir Lietuvos meno genijus savo pagrindiniam veikalui, kuris yra lyg raktas jo kūrybai suprasti, davė lotyniškąjį vardą — „REX".

Pasilieka dar viena profesija, kuri reikalauja daug jaunų jėgų iš mūsų gimnazijų: tai yra karių profesija. Tiesioginiai eilinio karininko uždaviniams senovinių kalbų mokslas, rodos, nieko negali duoti. Tačiau nereikia pamiršti, kad ir paprastas būrio vadas turi reikalo su žmonėmis: jis yra *vadas* (net jis: — aš jau nekalbu apie generolą!). Kas gi gali geriau paruošti vado pareigoms, jei ne senovinių autorių Cezario, Livijaus (Hanibalas!) skaitymas? Tiesa, mes žinome „maršalus", kurie iškilo iš eilinių kareivių, kurie, kaip sako, „yra gimę maršalais". Bet ar tai tikrai taip? Ar jie, būdami dar vien tik eiliniais kareiviais arba eiliniais karininkais, „nesugėrė" viso savo aplinkos prityrimo, viso teorinio pasiruošimo *savo* vadų, kurie nebuvo „gimę maršalais", bet užtat buvo išėję generalinio štabo akademiją? Ogi generalinio štabo akademijai ar nestudijuotini visi senovinių vadų žygiai? Juk vokiečių generalinio štabo vadas visą didžiojo karo (tada dar būsimojo) planą pastatė ant Hanibalo žygio, o ypač Kanų mūšio studijų!

Čia grįšiu vėl prie minėtų senovinių kalbų priešininkų priekaišto, kad šių kalbų mokslas „neruošia gyvenimui". Ar tai nėra „gyvenimas": — kovoti už savo tėvynę? Čia grįšiu ir prie aukščiau minėtų juristų arba kad ir ekonomistų profesijų. Šių profesijų nariai dažnai papildo valstybės veikėjų, ministerių, diplomatų skaičių. Jiems senovinių kalbų mokslas nėra tik bendras lavinimas: jiems tai yra ir profesinis lavinimas kartu. Juk jie taip pat dažnai turi reikalo su nuo jų priklausančiais žmonėmis, jie dažnai vairuoja visą valstybę, iš jų tarpo dažnai kyla jau ne vien tik kariuomenės, bet visos valstybės vadai. Kokią dar geresnę mokyklą jie gali turėti? Ar gimnazija neparuošė jų tikram gyvenimui? Juk tikras gyvenimas toli gražu nesutampa su moderniosios technikos išradimais. Tikras gyvenimas prasideda ten, kur žmogus pradeda veikti visuomenės, savo tautos naudai.

Teisingai pastebi R. C. Conway (ib., p. 63): „Anglijoj, — o galima pasakyti, ir Amerikoj, — viešosios veiklos normos buvo sukurtos Romos pavyzdžiais. Ištisas praktiškosios etikos skyrius buvo sudarytas, dedant pagrindan ne tiek Naujojo Testamento mokslą, kiek Cicerono ir Horacijaus, Vergilijaus ir Livijaus veikalus. Evangelijoj visos krikščioniškos tautos randa giliausius dvasinio gyvenimo šaltinius; bet kur Naujajame Testamente yra bent vienas patarimas, kaip reikia valdyti užkariautą tautą arba *eiti valstybės pareigas?*“ (Mano pabraukta. Aut.) Taigi, jei senovinių kalbų mokslas padės mums išauklėti gerus piliečius, tikrus savo tėvynės sūnus, tikusius jai patarnauti visose visuomeninio gyvenimo srityse, ar tai nebus jo didelis nuopelnas, ar tai nebus jo tikra praktinė nauda? Mūsų laikų sunki tarptautinė būklė kaip tik reikalauja visų gyvų tautos jėgų įtempimo, reikalauja, kad ir ramus mokslinis laboratorinis darbas ir viešas ekonomikos ir politikos, vidaus ir užsienio veikimas, — visa tarnautų suvereniniam tautos principui. Taip pat ir tautinis auklėjimas, šiuo keliu eidamas, turės savo didžiausią paspirtį senovinių kalbų moksle.

„Kaip principas, tautinis auklėjimas apsprendžia visus dėstomuosius dalykus... jis reikalauja, kad visi objektai sutartiniu būdu išvystytų ir tobulintų tautinę individualybę“, rašo A. Maceina (ib., p. 84). Antikinio pasaulio idealas — būti helenu, būti romėnu: mūsų uždavinys, kad šis idealas taip paveiktų mūsų jaunimą, kad jo idealu taptų — būti lietuviu.

II. Elementarinis mokslas

1. Bendri principai

Amoso Komenskio „Orbis sensualium pictus“ (1658) parodė ne tik lotynų kalbos, bet ir kitų mokslo dalykų mokytojams naujus kelius. Vienos disciplinos pasinaudojo tais keliais daugiau, kitos mažiau. Deja! Negalima pasakyti, kad lotynų kalba būtų tarp pirmųjų. Čia, gal būt, prisidėjo ir tam tikras tradicinis lotynų kalbos mokytojų konservatingumas, tik pasinaudota jų šiuo savo pirmtakūno nurodytu metodu labai „šykščiai“. Istorija ir geografija, gamtos mokslas, o ypač naujosios kalbos daro vis naujas ir naujas iš pagrindinio principo išvadas, vis jį patobulina, vis praplatina ir pritaiko savo dalyko reikalavimams, o lotynų kalba, apskritai klasicizmas, tenkinasi vienu kitu žemėlapiu bei atskirų reprodukcijų kukliu skaičiumi.

Prieš didįjį karą Rusijoj (Manšteinas), taip pat vakarų Europoj stengtasi ir dabar stengiamasi, — gal būt, ne visuomet vykusiai, — lotynų kalbos vadovėlį iliustruoti ir tuo padaryti jį bent kiek gyvesnį, bet Lietuvoj, apie dešimtmetį po įsikūrimo, aukštesnioji mokykla atsidūrė būklėj, kurioj klasicizmas gyvavo net prieš minėtą A. Komenskio „apreiškimą“. Elementariniai vadovėliai, chrestomatijos, autorių leidimai visai neturėjo bet kokių iliustracijų pėdsakų. Tik paskutiniais metais po truputį, lyg nedrąsiai, pradeda rodytis lotynų kalbos vadovėliuose šiokių tokių paveikslėlių, paimtų daugiausia dar iš prieškarinių pasenusių rusų leidinių.

Ogi, pagalvojus apie tai, kad Lietuva yra atskirta nuo bet kokių antikinio meno muziejų, kad net naujosios klasiškos architektūros pavyzdžiai, dažnai pasitaiką didmiesčiuose, Lietuvos vaiko akiai neprieinami, kad, sakysime, apie triumfo arką arba vežimą net iš paveikslo, pamatyto kokioj nors knygoj, dažnai vaikas neturi jokios progos sudaryti bent kokį supratimą, pagalvojus apie visa tai, darosi skaudu ir už vaiką, kuriam neruošiame tinkamo kelio į klasicizmą, ir už patį klasicizmą, kurio nemokame tinkamai platinti. Juk be savo skulptūros

ir architektūros klasicizmas yra tas pats, kas pasaulis aklam, o ypač vaiko vaizduotei jis negali daug pasakyti. Kas ir kokie yra visi tie dievai, apie kuriuos jis vadovėly skaito, — Juppiter, Iuno, Minerva, Apollo, — jie pasilieka vaikui tik vardai. Kas yra „templum", kuris pasitaiko kuone pirmam skaitymų puslapy? Gal būt, kas nors panašu į bažnyčią, į kurią jis vaikščioja sekmadieniais? Kas, pagaliau, „scutum, galea, telum"? Vadovėlis neduoda atsakymo. Gerai, jei vaikas matė varinį gaisrininko šalmą arba husaro pikę! O jei jis ir to nėra matęs? Juk jis kartais atvažiuoja iš kaimo, kur nėra nei gaisrininkų nei husarų. Tačiau apie tai, matyt, vadovėlių autoriai (ar leidėjai) negalvojo: pakaks, jei mokinys pasakys, kad „šalmas" yra „galea, galeae", o ne „galeus, galei", lyg tame glūdėtų visas klasikinio mokslo svarbumas.

Teisingai Fr. Hoffmann (ib., pp. 40—41) įspėja, kad, norėdami padaryti kalbos dėstymą gyvą, turime patraukti į darbą vaiko jausmą ir vaizduotę. O patraukdami darban vaizduotę, neišvengiamai duodami jam lotynų kalbos žodžių reikšmę gimtąja kalba, turime įsitikinti, kad jis šį gimtosios kalbos žodį supranta ir kad jam nekyla klaidingų to žodžio asociacijų. Autorius pasakoja, kaip vokišką žodį „Niederlage" (= lot. clades) vieni suprato, kaip „sandėlis" (Mehlniederlage), kiti — „pievos" (Wiesen am Fluss): mat, jie, — daugiausia ūkininkų vaikai, — nebuvo girdėję to žodžio jo tikra, bendrai priimta, „pralaimėjimo" prasme. Autorius duoda dar daugiau panašių pavyzdžių. Bet su tuo pačiu pavyzdžiu apie „pralaimėjimą", net prileidus, kad mokiniai šį žodį yra girdėję, dar didelis klausimas, kiek pilnai jie gali tą sąvoką įsivaizduoti. Žinoma, mokytojas galėtų (ir turėtų), jei nėra kito kelio, jiems vaizdžiai papasakoti, ką tai reiškia: kareiviai bėga, vieni, gal būt, dar mėgina priešintis, kiti guli negyvi ar sužeisti, pabūgę arkliai stoja piestu, ore matyti ginklai: ietys, strėlės; priešai smarkiai puola šaukdami ir t. t. Vadinas, čia mokytojas, kiek mokėdamas, turės nupiešti mokinio vaizduotėj šitokį paveikslą. Kiek geriau, jei jis jau būtų visas ir, žinoma, gražiai meniškai atspausdintas knygoj! Mokinių supratimas būtų dar ryškesnis.

O. Wecker („Der Sprachunterricht auf Sexta", p. 35) rašo: „Neturi būti jokios lotynų kalbos knygos be paveikslų ir žemėlapių". Prof. J. Vabalas Gudaitis („Mokymo esmė ir rūšys", T. M., 1938,6) taip pasisako dėl verbalizmo žalos: „dėl savo menkos patirties (aperceptinės masės) ir silpno intelekto jie (vaikai) net nesugeba sukurti žodžio psichinės dalies (jo prasmės) ir įdėti į žodį tokį psichinį bei loginį turinį, kokį įdeda mokytojas. Kiekvienas iš jų sukuria skirtingą žodžio turinį arba dažnai jokio aiškaus turinio neįdeda į žodį, ir jis

pasilieka vaikams kartais ilgiems metams „*negyvas*“ *žodis, intelektinis slogutis,* kuris visai nestimuluoja psichikos ir *net trukdo galvojimą*“. (Mano pabraukta. Aut.).

Taigi, jei mes nenorime, kad lotynų kalbos dėstymas pavirstų operavimu su kažkokiomis negyvomis sąvokomis, panašiomis į matematikos x-us ir y-us, jei mes nenorime, kad tikro intelekto lavinimo vietoj mes turėtumėm gryną verbalizmą, mes turime, kur galima, tinkamai iliustruoti duotą žodį, o kur to negalima, bent įsitikinti, ar mokiniai jį tikrai ir apypilniai supranta. Žinoma, jei tų ar kitų priežasčių dėliai vadovėly iliustracijų nėra, mokytojas turi bent pats atsinešti į klasę ir parodyti atitinkamus paveikslus ar žemėlapius. Tačiau tai mokytojui reikia daryti ir lygiagrečiai su tuo, ką mokiniai randa savo vadovėliuose, taip pat, kaip ši mokytojo pareiga nė kiek neišlaisvina vadovėlių autorių nuo būtino iliustracijų panaudojimo. Apie mokytojo vartojamas vaizdingumo priemones kalbėsime plačiai kitoj vietoj; čia tik norime pabrėžti, kad tos priemonės būtinai turi turėti kuo plačiausią vietą elementariniuose vadovėliuose, ypatingai, o paskum ir chrestomatijose ir autorių tekstuose.

Kalbėdamas apie paveikslų ir gausingų paveikslų būtinumą, aš noriu iš anksto pasiaiškinti: aš nesu tos nuomonės, kad tai turi būti vien tik tikrų senovės liekanų reprodukcijos (kaip tai dažnai daroma). Kaip tik atvirkščiai, — Apolonas be nosies ar Jupiteris be kojų sukels tik keisto įspūdžio, Trajano kolonos bareljefai pasirodytų neaiškūs ir neįdomūs. 12—14-os metų vaikui geriausia duoti mūsų laikų dailininko paveikslėlius, padarytus, vadovaujantis tikrais archeologijos mokslo daviniais. Tokių paveikslėlių „copia“ būtina kiekviename vadovėly.

Aišku, taip pat, kad, pradėję nuo atskirų daiktų, mes turėsime pereiti prie pilnesnių ir baigtų vaizdų (pedes, eques, sacerdos ir pan.) ir, pagaliau, duoti paveikslus su tam tikra fabula, ar tai mūšis, ar kelionė, ar šiaip epizodas. Mitologija ir istorija duoda tam neišsemiamos medžiagos. Verta tik priminti garsiuosius Davido šedevrus: „Horacijai eina į kovą su Kuriacijais“ ir „Sabinės, nutraukiančios savo vyrų ir romėnų kovą“, arba Moro: „Heraklas ir hydra“, „Orfėjus ir Euridike“, „Prikaltas Prometėjus“, arba Bertelemjo: „Torkvatas, smerkiąs savo sūnų“. Yra taip pat gražių paveikslų, iliustruojančių Hanibalo žygį (Seemans Wandbilder). Be to, aišku, kad galima panaudoti ir antikinę skulptūrą. Tik aišku, kad medžiagą reikia taikinti jaunam skaitytojui: negalima knygą prikimšti Cicerono, Cezario, Katono, Hanibalo ir kitų biustų reprodukcijų ir tuo pasitenkinti. Reikia vaikui duoti jo amžiui tinkamos medžiagos. Tam tinka, pav., garsi

berniuko, ištraukiančio dagį, statula (Florencija), mažas Heraklas, smaugiąs gyvatę (Roma), garsioji berniuko su žąsimi statula arba mergaitė, žaidžianti kauliukais (British Museum).

Vadovėlio autorius turi taip pat stengtis, kad, jei ne visi, tai bent jo paveikslų daugumas būtų spalvoti: spalvos itin veikia vaiko vaizduotę ir padeda jam tikrai ir gyvai dalyką įsivaizduoti. Šiuo atžvilgiu gražų pavyzdį duoda neseniai spaudoj pasirodžiusi Anglijoj Dent's *First Latin Book* by H. W. Atkinson and J. W. E. Pearce.

2. Metodų klausimas

Čia tyčia buvo pradėta kalbėti apie paveikslus vadovėly ir jų būtinumą, dar nepradėjus apie dėstymo metodus kalbėti, nes koks bebūtų metodas, paveikslai, ir gausingi paveikslai, vadovėly yra mokslo pasisekimo „conditio sine quą non".

Pačių dėstymo metodų turime dvi pagrindines kryptis, kurios, kartais būna gryno pavidalo, kartais ieško tam tikro kompromiso, stengdamosios viena antrą papildyti. Pirmoji, tradicinė kryptis, gali būti pavadinta *formaline*: ji remiasi gimtąja kalba ir gryno intelekto darbu, — kita jos kūrėjų vadinama *tiesiogine* ta prasme, kad lotynų kalbos vaikas turi mokytis taip pat „tiesioginiai", kaip ir savo gimtosios: iš aplinkos, o ne žodžių. Pastaroji kryptis atsirado Anglijoj (Direct Method) Keimbridže, Perso mokykloj; iš ten ji pasklido ir po kontinentą.

Reikia iš anksto konstatuoti, jog abi kryptys ar abu metodai siekia to paties tikslo, būtent, ne kalbėti lotyniškai išmokyti mokinį, bet išmokyti jį pakankamai kalbos, kad jis galėtų skaityti autorius, vadinasi, suprastų rašytinę kalbą ir jos idiomą. Tuo būdu lotynų kalbos tiesioginis metodas skiriasi nuo naujųjų kalbų natūralaus metodo (Berlitz ir kt.), kurio uždavinys žodinės kalbos išmokyti, išmokyti svetima kalba kalbėti.

Lotynų kalbos tiesioginio metodo šalininkai formuluoja savo metodo ypatumus taip:

1. Mokslas pradžioj vyksta *tik žodžiu*.
2. Kuo plačiausiai vartojama mokomoji kalba.
3. Platus paveikslų ir kitų vaizdingumo priemonių vartojimas, sąvokoms sukonkretizuoti.
4. Gramatikos žinios įgyjamos indukcijos keliu iš skaitomosios medžiagos.

5. Vertimų vietoj savo sakiniai ir ištisas pasakojimas mokomąja kalba žodžiu ir raštu (išskyrus vyresniąsias klases).
6. Tiesioginio mokomosios kalbos supratimo lavinimas be vertimo į gimtąją (vykstančio kad ir mintyse).
7. Nuolatinis pasikalbėjimas klasėj, naudojantis skaitomąja medžiaga ar naujos temos paruošimui ar pakartojimui (dažniau pastarajam).
8. Platus reali'jų mokslas: svetimos tautos gyvenimo, papročių, įstaigų, geografijos, istorijos, literatūros pažinimas.
(Via Nova or the Application of the Direct Method to Latin and Greek by W. H. S. Jones, M. A. Cambridge. 1915, p.p. 16—17.)

Plačiai pasklidęs tiesioginio (natūralaus) metodo naujųjų kalbų moksle vartojimas jau parodė jo silpnas puses, ypač ten, kame juo sekama iki kraštutinumo. Pas aukščiau minėtą autorių (W.H.S. Jones) formuluojantį tiesioginio metodo ypatumus, randame pastabą ta prasme, kad „nepageidautina daryti fetišo iš tos taisyklės, idant viskas būtų išaiškinta svetima kalba". (20). Tuo būdu, jis rašo toliau, kai kurie mokytojai „leidžia gimtąją kalbą pavartoti supratimui patikrinti, tiksliai išvertus abejotiną vietą". Kitoj vietoj mes randame jo tokį pareiškimą: „vadinamieji tiesioginiai metodai yra visuomet tik tiesioginių ir netiesioginių priemonių kombinacijos, jie tik tada gali būti pavadinti tiesioginiais, kai ši pusė juose žymiai nusveria".

Vadinasi, tiesioginio metodo gryno pavidalo nėra, vadinasi, mažesniame ar didesniame kieky kiekvieno metodo pagrindą sudaro tradicinis formalinis metodas; tai aišku taip pat, kaip yra aišku, jog gimnazijos mokinys negali mokytis svetimos kalbos tokiu pat būdu, kokiu vaikas ar, griežtai kalbant, kūdikis mokosi savo gimtosios kalbos. Ko gi, pagaliau, naujo duoda tiesioginis metodas? Kaip matyti iš aukščiau išdėstytų jo ypatumų, jis turi daug bendro su senu tradiciniu metodu. Realia-senybės, pav., (punktas 8) buvo plačiai nagrinėjamos paskutiniais XIX-ojo ir pirmais XX-ojo šimtmečio dešimtmečiais taip, kad Fr. Cramer (Der lateinische Unterricht, p. 121 ir tol.) net įspėja nuo per didelio joms svarbos teikimo. Toliau (punktas 3), paveikslai ir vaizdingumo priemonės buvo ir tėra plačiai vartojami taip pat ir tradicinio metodo šalininkų. Gramatikos žinias įgyti indukcijos keliu rekomenduoja ir Fr. Cramer, tradicinio metodo atstovas („Mokinio raginimas prie savarankiško ieškojimo ir savarankiškos darbuotės" ib., p. 207). Lygiai taip pat jis ragina lavinti pasakojimą žo-

džiu ir raštu lotynų kalba (punktai 4 ir 5): „Jei mes nenorime, kad vertimai iš vokiečių kalbos į lotynų kalbą pavirstų neįdomiu ir nereikalingu žaidimu su gramatikos bei stilistikos ypatumais, mes turime nuo pat pradžios remti mokslą laisvais atpasakojimais, kaip raštu, taip ir žodžiu".

Toliau tuo pat klausimu Fr. Cramer irgi rašo (ib. p. 158): „Vienas iš svarbiausių metodikos principų reikalauja šitų kalbėjimo pratimų: tas principas, kuris reikalauja, kad mokslas būtų *gyvas* ir kad mokinių *savarankiškumas*, kiek tik galima, būtų žadinamas ir lavinamas".

Panašią nuomonę randame ir Prūsijos Švietimo Ministerijos nurodymuose (ib., p. 195): „Senovinių kalbų mokslas iš pagrindo turi eiti prie to, kad mokiniui negyva kalba taptų gyva..., tam reikalingi pasikalbėjimo pratimai lotyniškai (ir graikiškai)". „Niekas nesuteikia tiek gyvumo klasiškam mokslui, kaip atpasakojimas lotyniškai", pastebi ir J. Paton (ib., p. 130), nors jis nepriklauso prie tiesioginio metodo šalininkų.

Tuo būdu tikrai naujo duoda tik keturi punktai: 1, 2, 6 ir 7. Punktai 2 ir 7 sudaro, griežtai sakant, tą patį dalyką, tą patį reikalavimą: kuo plačiausiai vartoti klasėj svetimą kalbą. Taigi naują elementą, tiesioginio metodo atneštą, galima formuluoti šiais trimis punktais, iš kurių du paskutinieji logiškai išeina iš pirmojo:

1. Platesnis mokomosios kalbos vartojimas.
2. Tiesioginio svetimos kalbos supratimo lavinimas. (Kad ir mintyse vykstančio vertimo į gimtąją kalbą vengimas).
3. Mokslas pradžioj vyksta *tik žodžiu.*

Pažvelkime kritiškai į pirmąjį iš šių reikalavimų. Remdamasis gana plačia naujųjų kalbų dėstymo praktika, aš neteikiu ypatingos svarbos pasikalbėjimo pratimams, taip pat ir paprastam perskaityto atpasakojimui. Aišku, kalbėti apie paprasčiausius dalykus jie išmoko, bet aš priėjau išvadą, kad pilno kalbos supratimo tokie pasikalbėjimai, kaip ir, apskritai, kalbėti mokėjimas, dar toli gražu neduoda. Juk dažnai galima sutikti žmonių (kartais jokio švietimo negavusių), kurie puikiai gali susikalbėti svetima kalba, bet truputį rimtesnio teksto suprasti negali. Žinoma, pasitaiko ir atvirkščiai: tūlas profesorius plačiausiai naudojasi svetima kalba parašytais šaltiniais, bet susikalbėti net paprasčiausiais klausimais neįstengia.

Mano praktiškas išvadas galima paremti argumentais ir iš plačios pedagoginės literatūros, nagrinėjančios kalbų (naujųjų ir senovinių) dėstymo metodų klausimus. Žemiau paduodame Dr. B. Hagboldt'o veikalo „Language Lecturing" (Chicago University Press) reziume patalpintą žurnale, kuris nagrinėja anglų kalbos dėstymo klausimus („The Present Position in Vocabulary Selection for Foreign Language Teaching". By M. Ph. West. The English Literary and Educational Review for Continental Readers. Vol. 7, No. 2. Leipzig): „Neseniai kilusiose dėl žodyno parinkimo diskusijose, gal būt, naudingiausias yra palinkimas daugiau ir daugiau pabrėžti esmingą skirtumą mokomojo proceso, mokantis skaityti ir mokantis kalbėti, taip pat skirtumą technikos, reikalingos žodynui parinkti vienam ar kitam tikslui".

P. Hagboldt pabrėžia, kad nereikia maišyti tikslo su metodus Amerikoj, pav., gryno skaitymo metodo priešininkai savo argumentam. pamatuoti nurodo tą faktą, kad skaitymo keliu įgytam žodynui mokinio galvoj išsilaikyti reikalinga žodinių pratimų; todėl jie prie skaitymo medžiagos pridėjo dar tiesioginio metodo tipo pasikalbėjimo pamokų. Jų pagrindinis dėsnis teisingas, bet neteisingas jo pritaikinimas. Laikantis skaitymo metodo ir norint skaityti išmokyti, reikia ir pratimus dėti iš tos pačios skaitymuose duotos medžiagos, o jokiu būdu nesunkinti dalyko, pridedant naujų žodžių ir kalbamosios kalbos idiomų.

M. Ph. West sako: „Skaitymo žodynas yra vienas dalykas; — jis parenkamas tam tikru būdu, jis mokomas tam tikru būdu, ir grynai vienpusiškas skaitymo metodas gali duoti nepaprastai gerų rezultatų. Visai kitas dalykas kalbamosios kalbos žodynas; jis parenkamas visai kitais dėsniais; jis surūšiuojamas visai kitu būdu. Aš manau, kad intensyvus kursas tiktai kalbėjimo (ir laiškų rašymo) tikslu ir su labai ribotu produktingu žodynu galėtų duoti taip pat puikių rezultatų".

Aišku, kad mokiniui, kurį mes mokome naujos kalbos, svarbu ir susikalbėti mokėti, ir knygą pasiskaityti. Bet ne taip su lotynų kalba: jei jis ir nemokės lotyniškai kalbėti, bet jei jis laisvai skaitys bet kokį autorių, mūsų mokslo tikslas būtų jau pasiektas. Tačiau, visai sutikdamas su aukščiau pareikšta mintimi, kad žodynui įsavinti reikia žodinių pratimų, aš nesmerkiu ir praktiško lotynų kalbos vartojimo klasėj. Pasikalbėjimas, ypač elementarinį kalbos mokslą einant, yra geriausia priemonė ne tik įgytoms žinioms pagilinti ir netiesioginiai pakontroliuoti, bet ir gyvumo pamokai suteikti bei klasės aktyvumui sužadinti. Šis faktorius ir paaiškina tiesioginio metodo pasiekiamus

aukštus mokėjimo rezultatus. Ypač kalbos mokslo pradžioj, ar tai būtų naujoji, ar senovinė kalba, — mokytojas pastebi savo klasėj norą ta kalba pradėti kalbėti. Šį norą palaikyti ir patenkinti išsimoka aukščiau išdėstytais sumetimais; tačiau skirti jam per daug laiko ir eikvoti jam per daug pastangų neapsimoka, nes, kaip aukščiau pasakyta, tik tam tikra pasikalbėjimo rūšis, su skaitomąja medžiaga surišta, bus tikslinga, — visa kita prie mūsų tiesioginio tikslo, autorių skaitymo, neves. Tam tikslui pasiekti reikia, visų pirma, skaityti kuo daugiausia. Šiuo atžvilgiu reikia sveikinti pastangas stačiai nuo elementarinio mokslo pradžios duoti mokiniui jam prieinamos lengvos skaitomosios medžiagos. Tokio pobūdžio knygą randame, pav., anglų vaikų literatūroj: „More Latin With Laughter" By Mrs. Sydney Frankenburg (Heinemann Ltd.). Ji skirta ne klasės, bet namų skaitymui, ir jos tikslas sukelti mokiny norą lotyniškai skaityti pačiam, o tuo tarpu paruošti jį ir tolimesniam darbui.

Vadinas, mokomosios kalbos vartojimo klausimu tiesioginis metodas skiriasi nuo tradicinio tuo, kad jis stengiasi įtraukti į darbą ne tik raštinės, bet ir žodinės kalbos žodyną bei idiomą. Mes matėme, kad ir naujųjų kalbų mokslui šis stengimasis ne visuomet tiks, juo mažiau tinka jis senovinėms kalboms. Neturėdami tikslo išmokyti mokinį lotyniškai kalbėti, mes turime griežtai atsisakyti nuo žodinės kalbos medžiagos įtraukimo į kursą.

Grįždami prie antro čia formuluoto tiesioginio metodo reikalavimo — (Tiesioginio svetimos kalbos supratimo lavinimas, kad ir mintyse vykstančio vertimo į gimtąją kalbą vengimas), — turime visų pirma pažiūrėti į tai, kokia buvo šio metodo priežastis ir, apskritai, naujos kalbų dėstymo srovės atsiradimo. Juk reikia pripažinti, kad senas tradicinis dėstymo metodas dažnai nusikalsdavo savo per dideliu formalizmu bei verbalizmu. Vadinasi, kaip kitoj vietoj mūsų buvo pasakyta, vaikai operuodavo tuščiomis sąvokomis be jų turinio supratimo. Vertimas, sakysime, buvo daromas sąžiningai, bet, ar mokiniai suprasdavo, ką reikšdavo tie žodžiai ar sakiniai, tai mokytojo nedomindavo. Jis buvo veikiamas tos iliuzijos, kad, jei sakinys išverstas, tai reiškia, kad mokinys jį suprato. Juk tai buvo naujas „tiesioginis" metodas, kuris sugalvojo klausimus teikti, mokinį versti turinį atpasakoti ir pan. Vadinasi, kilo reakcija prieš sausą, formalų vertimą, ėmė reikalauti, kad mokinys tekstą tikrai suprastų. Šios reakcijos kraštutinumas buvo—visai atsisakyti nuo vertimo, einant tuo šūkiu, jog svarbu, kad mokinys mintį suprastų, bet „visai nesvarbu, kad jis ją išverstų". Kalbėdami apie rašomuosius darbus, mes atskirai nagrinė-

sime vertimų reikšmę. Čia tik pasitenkinsime tiek tepasakę, kad kaip tik šis per didelis šio metodo kraštutinumas, t. y., visiškas nuo gyvos kalbos atsisakymas ir tik svetimąja tenkinimasis, gali nuvesti mokinį prie nemažesnio verbalizmo, kaip kad ir buvo su senu metodu. Juk mokinys, pav., gali klasėj perskaityti kokį straipsnį, įsivaizduoti, kad jis jį suprato, ateiti į klasę kitą dieną ir jį mokytojui atpasakoti, kad ir laisvai, o tuo pat laiku šis jo supratimas lieka visai klaidingas ir operuos jis kažkokiais x-ais ir y-ais: iš tų ar kitų žodžių jis supras visai klaidingas sąvokas.

Karščiausi tiesioginio metodo šalininkai naujųjų kalbų mokytojų tarpe patys labai greit pastebėjo šiuos faktus. Įdomu šiuo atžvilgiu pacituoti kai kurias frazes iš anketos, padarytos vieno iš tiesioginio metodo įkūrėjų Anglijoj, W. H. S. Jones'o (ib. 27):

„Klausimas 4. Ar daugiau pajustum Romos atmosferą, jei pradžioj pamokose tiesioginis metodas būtų vykdomas dar nuosakiau?

Atsakymas B. Aš manau, kad ne. Aš buvau labai dėkingas už tą „truputį anglų kalbos", kuris laikas nuo laiko išaiškindavo neaiškumus. Kiekvienu atveju tokia atmosfera neįmanoma, ligi nėra įsigyta jokio supratimo apie Romą ir romėnus.

Klausimas 9. Ar manai, kad pažanga lotynų kalboj būtų sutrukdyta, jei klasėj visai nekalbėtų angliškai?

Atsakymas B. Taip. 1) Sunkus gramatikos klausimas retai gali būti patenkinamai išaiškintas lotynų kalba. 2) Literatūros paaiškinimai, pastabos, diskusijos, filosofijos paaiškinimai esti įdomesni anglų kalba. 3) Kai kurie tekstai reikalauja vertimo; pav., Vergilijaus labirinto aprašymas padarė mums aiškaus įspūdžio, bet kai mes šias eilutes išnagrinėjome ir išvertėme, tik tada mes pamatėme, kaip mažai mes jas supratome".

Vieta neleidžia mums cituoti visos anketos, bet ir tų pavyzdžių pakanka, kad aiškiai pamatytumėm silpnas tiesioginio metodo puses. Iš šių dviejų mokinio atsakymų jau aiškiai matyti, kad būna atvejų, kada gimtosios kalbos vartojimas neišvengiamas. Tiesa, pirmas iš dviejų aukščiau minėtame veikale cituojamų mokinių (A.) žiūri į tiesioginio metodą daugiau teigiamai, bet ir jis pripažįsta, kad „Romos atmosferą" jis pajuto tik tada, kai pradėjo *skaityti*. Vadinasi, mokytojo lotyniški pasikalbėjimai per pirmas pamokas to tikslo nepasiekė. Taip pat atsakydamas į antrą klausimą (Klausimas 9), jis pripažįsta, kad, nevartojus visai lotynų kalbos, jei pažanga ir būtų greitesnė, ji vis dėlto nebūtų tokia „tikra". „Anglų kalbos vartojimas *patikrina* jau įsigytas žinias", priduria jis, pabraukdamas žodį „patikrina".

Pagaliau pats anketos organizatorius pastebi, jog jis pats prieš griežtą tiesioginio metodo panaudojimą, kaip anksčiau buvo minėta, įsitikinęs, kad mokytojas iš lotyniško pasikalbėjimo „all Latin“ neturi daryti fetišo, nes vieni mokiniai reikalauja daugiau gimtosios kalbos, kiti — mažiau. Jis sutinka, kad „Romos atmosferos“ negali padaryti vien tik lotynų kalba, bet reikalingi paveikslai, modeliai ir kitos vaizdingumo priemonės. Vadinas, čia jau nieko naujo nėra, ir šiuo atžvilgiu abu metodai sutinka: — visų pirma vaikas turi suprasti, pamatyti, apčiuopti tą dalyką, apie kurį jis ar kiti klasėj kalba, ir tai, — drauge su mokytojo sugebėjimu, — tikrai galės sukurti klasėj tikrą „Romos atmosferą“. O dėl vertimų vartojimo, tai pasirodė, kad, kaip darbo kontrolė, jie yra puiki priemonė, nekalbant jau apie jų savarankišką reikšmę. („Vertimą galima praktikuoti kaip meną“, priduria W. H. S. Jones). Tuo būdu, kad ir koks geras dalykas tiesioginis svetimos kalbos supratimas, mes galėsime jį lavinti tik vertimo keliu, turėdami galvoj, kad su laiku, kai mokinio kalbos mokėjimas bus pakankamai tobulas, toks jos tiesioginis supratimas, „be vertimo net mintyse daromo“, ateis savaime.

Pradėdami dabar kalbėti apie trečią tiesioginio metodo iškeltą reikalavimą (Mokslas vyksta pradžioj tik žodžiu), turime visų pirma pažymėti, jog šis reikalavimas turi ypatingos svarbos anglų mokykloj, imant dėmesin anglų kalbos tarimo ypatumus. Aišku, kad anglų vaikui lotynų kalbos garsai yra daug lengvesni tarti išmokti, kaip priprasti teisingai skaityti raidžių tarimu neatitinkantį lotyniškąjį tekstą. Lietuvių vaikui su tuo sunkumu kovoti netenka, todėl šis reikalavimas neturi tos reikšmės. Davę mokiniui knygą į rankas nuo pirmos pamokos, davę jam tinkamą žodžių atsargą, mes žymiai sutrumpinsime pirmus kalbos mokslo etapus, sutrumpinsime ir palengvinsime kelią prie savarankiško kalbos vartojimo, jei mes tokio pageidaujame.

Antra vertus, mes jau buvome pabrėžę (pusl. 30), kad kalbėti išmokyti tikslas ir skaityti išmokyti tikslas reikalauja kitų metodų ir kitų žodynų. Klasės aplinka, arba modernaus gyvenimo aplinka, nuo kurių paprastai pradeda naująsias kalbas natūraliu ar tiesioginiu metodu dėstyti, duoda kaip tik maža tų žodžių, kurie mokiniui bus ateity reikalingi autorius skaitant. Taip pat ir romėnų gyvenimo konkreti aplinka neduoda šių reikalingų žodžių, o jos teikiami žodžiai, vėl, galės pasilikti be naudos ir,pagaliau, išnykti iš mokinio atminties dėl to vieno, kad jie nepasikartos skaitomuosiuose tekstuose. (J. Bezard, ib., p. 123).

Tuo būdu būtų daug naudingiau prieiti kuo greičiausiai mažus pasakojimus, kur būtų daugiau veiksmo, kur būtų progos klausimams duoti ir įgalinti mokinį juos atpasakoti ar savo žodžiais, ar santraukos pagalba. Tai būtų tikras tiesioginio metodo vykdymas, pritaikinus jį prie lotynų kalbos mokslo reikalavimų bei ypatumų.

Pastebėdamas, kad Vokietijoj beveik nėra mėginimų vartoti lotynų kalbą kasdieniniams klasės reikalams arba paprastiems gyvenimo dalykams, J. L. Paton (ib., p. 130) duoda gerą pavyzdį, kaip skaitomasis tekstas yra panaudojamas klasės pasikalbėjimui. Pratimas susideda iš dviejų dalių: pirma — žodinio (ne skaitomojo) supratimo lavinimas, antra — katechizacija. Aprašysime pirmos dalies eigą: lig tik skyrius baigtas versti, vienas mokinys jį paskaito lotyniškai, ir kiekviena tarimo ar balsių ilgumo klaida tuojau yra jo draugų pataisoma. Daug svarbos yra teikiama sąmoningam skaitymui, pauzoms ir tinkamai išraiškai. Kada kitą pamoką vertimas yra pakartotas, visos knygos užskleidžiamos, ir mokytojas pats skaito sakinius vieną po kito, kuriuos mokiniai po vienas kito verčia. Tai nepaprastai, pažymi J. L. Paton, patraukia klasės atidumą: mokiniai priverčiami suprasti lotynų kalbą iš klausos, pažodžiui versti palinkimui kelias užkirstas, jie pradeda suprasti sakinio mintį, o ne atskirus žodžius.

Antra pratimo dalis prasideda, kai skyrius tinkamai įsavintas. Knygos vėl atskleidžiamos, ir mokytojas klausinėja klasę iš teksto. Kiekvienas atsakymas sudaro pilną sakinį, ir žodis, kuris atsako į klausimą, turi būti pirmas atsakyme. Pratimas lavina atidų stebėjimą, tekstą skaitant, ir posakio lankstumą. Per pirmas pamokas klausimai ir atsakymai seka kiekvieną chrestomatijos sakinį; klausiamieji žodžiai — quis? quid? cur? quando? quot? — yra parašyti lentoj ir greit įsavinami. Žinoma, tai yra tik perifrazės pratimas, kuris galėtų pavirsti papūgiškumu, jei mokytojas nemokėtų savo klausimų paįvairinti. Kai tik mokiniai tokius pratimus sugeba jau lengvai atlikti, mokytojas paima ilgesnį skyrių arba ištisą pasakojimą. Pav.: „Cum adolescentulus Romanus in castris amicis clipeum pulcrum et splendidum monstraret, Marius: 'Cur laudas', inquit, 'clipeum tuum? Strenuorum Romanorum fiducia non in sinistra sed in dextra est'." (Šis sakinys yra Wulf'o chrestomatijos 17-me paragrafe ir skaitomas apie 8-tą savaitę lotynų kalbos mokslą einant.)

Toliau seka katechizacija:

Mokytojas. — Quid adolescentulus monstravit?

Mokinys. — Clipeum splendidum et pulcrum monstravit.

Mokytojas. — Cui monstravit?

Mokinys. — Amicis suis monstravit.

Mokytojas. — Ubi monstravit?

Mokinys. — In castris Romanis monstravit.

Mokytojas. — Quis castris praeerat?

Mokinys. — Marius castris praeerat.

Mokytojas. — Quid Marius id spectans exclamavit?

Mokinys. — Ne laudaveris clipeum tuum.

Mokytojas. — Quid adolescentulo Romano laudandum est?

Mokinys. — Gladius adolescentulo Romano laudandus est.

Aišku, kad klausimų skaičių galima didinti ir mažinti, lygiai taip pat, kaip ir jų formą sunkinti ar lengvinti, pagal klasės sugebėjimą.

Šiuo keliu, kaip buvo jau aukščiau minėta, mes galime pasiekti to, kad klasės veikla atitiks ir bendrus kalbų mokymo didaktinius reikalavimus, ir mūsų dėstomojo dalyko nustatytą tikslą. Iš vienos pusės mes turėsime žodinius pratimus, kurie padės išeitą medžiagą įsavinti. Iš kitos — tos medžiagos tūriu ir būdu mes nenutolsime nuo mūsų pastatyto tikslo: nuvesti mokinį prie raštinės literatūros skaitymo (o ne prie lotyniškų praktiškų pasikalbėjimų kasdienio gyvenimo reikalais). Tik tokioj plotmėj galėsime sutikti ir su tiesioginio metodo reikalavimu: „mokslas vyksta pradžioj tik žodžiu". Mes pasakysime, jis gali vykti žodžiu žymia dalimi, bet ne išimtinai. Išimtinai žodžiu vykstąs mokslas tiktų vien tik naujoms kalboms ir ten tik tada, jei norėtumėm mokinį tik kalbėti išmokyti.

Žinoma, mes nė kiek nebūsime priešingi lotynų kalbos vartojimo pritaikinimui taip pat ir klasės, mokyklos bei, apskritai, gyvenimo reikalams, jei tai derinama su klasės atliekamu pagrindiniu darbu. Įdomius pavyzdžius teikia F. Zeichner („Vom Wesen und Wert des Lateinunterrichts auf der Unterstufe", p. 8) iš savo paties praktikos: „purga tabulam, properate in aulam; salvete, discipuli! salve, magister!" Jis nesitenkina tais paprasčiausiais sakiniais, bet prie progos ragina mokinius ir iš savo šeimyninio gyvenimo įvairius įvykius bei reikalus reikšti lotynų kalba. Paraginami mokiniai ir prie laiškų rašymo lotynų kalba. Jis laiko tai visa ypatingai svarbu tais sumetimais, kad panašus veikimas pašalina iš mokinio galvos klaidingą įsitikinimą, kad lotynų kalba yra „mirusi" kalba. To pat tikslo vedamas skatina jis mokinius prie lotyniškųjų užrašų, patarlių, epigrafų rin-

kimo: šie visi yra parašomi lentoj ir aiškinami pamokoj. Nuo savęs pridursime, kad tarptautiniai lotynų kilmės žodžiai taip pat tinka tam tikslui. Mokiniai dažnai renka juos savo iniciatyva, ir jie taip pat gali būti lentoj aiškinami.

Įdomius pavyzdžius iš savo praktikos duoda A. Eustance („The Confessions of a Latin Specialist", Greece and Rome, vol. VI, No. 18, p. 167). Jis ragina klases pasirinkti sau lotynų kalbos motto. „Kiekviena klasė turi motto... Mes turime tokius motto, kaip „semper certantes, nil nisi optimum, nulli secundi" ir darbščiai, bet plepiai klasei — „loquaces sed tenaces". Kai kurie mokiniai, nepatenkinti vien klasės motto, prašė asmeniškojo motto arba patys juos pasidarė... Skydai — iškabos, dailidės padaryti ir nudažyti mokyklos spalvomis, kaba klasėje. Viena klasė pagamina didelį savo konstrukcijos penalų skaičių su savo motto, užrašytu viršuj". Toks minėto autoriaus nurodytas veikimas geras dar tuo, kad, įvesdamas lotynų kalbą, kaip asmenišką ar visos klasės gyvenimo gaivalą, vis dėlto užkerta kelią „virtuvinei" lotynų kalbai. Juk čia daugiausia mokinys turės reikalo su senovinių autorių nukaltais posakiais.

Panašaus pobūdžio darbuotė suteikia pamokoms nepaprasto gyvumo, bet vis dėlto reikia pabrėžti, kad ji neturi įgyti savarankiškos reikšmės, kad ji privalo tesitenkinti padedamojo elemento ribomis. Ji sužadina „tiesioginį"[1]) vaiko domėjimąsi, patenkina jo „instinktyvišką žinių troškimą" [1]), bet mūsų tikslas — paruošti jį prie autorių skaitymo — veda aukščiau už šį propedeutinį laipsnį.

Baigiant kalbėti metodų klausimu, reikėtų paminėti ir svarbiausią priekaištą, tiesioginiam metodui, kurį daro jo priešininkai. L. W. P. Lewis („Practical Hints on the Teaching of Latin". London, 1919, pp. 3—4) nurodo tą faktą, kad lotynų kalbos mokome ne tik tam, kad mokinys šios kalbos mokėtų, bet bendram jo lavinimui, jog lotynų kalba ir jos mokslas yra taip pat „įrankis" mokinį galvoti išmokyti. Bet ir čia, kaip ir kitur, glūdi tam tikras nesusipratimas. Juk tiesioginis metodas nuo mokinio proto lavinimo visai neatsisako. Kas ypatingai svarbu šitam logiškam lavinimui? — Autorių arba, apskritai, skaitomojo teksto nagrinėjimas gramatiškos struktūros atžvilgiu. (Tas veda, žinoma, prie teksto supratimo, be ko toks nagrinėjimas pavirstų tuščia scholastika). Betgi abu metodai lygiai be to nagrinėjimo apsieiti negali. Juk ir tiesioginio metodo šalininkai pažymi, kad vyresniosiose klasėse net vertimas reikalingas (žemesniosiose jis taip pat prak-

---

[1]) A. Schmieder, ib., p. 9.

tikuojamas sporadiškai kaip kontrolės priemonė). Jie taip pat pasisako prieš padarymą fetišo iš lotyniškų paaiškinimų ir pasikalbėjimų. Vadinasi, ši pedagogiškai brangi lotynų kalbos mokslo pusė, šis proto lavinamasis savumas pasilieka bendras abiem metodam. Vadinasi, ir aukščiau minėtas priekaištas nukreiptas prieš tiesioginio metodo kraštutinumus, bet ne prieš patį metodą. Juk, antra vertus, tradicinis metodas turi taip pat savo kraštutinumų ir, deja, neigiamų kraštutinumų. Juk nereikia užmiršti, jog lotynų kalbos padėtis aukštesniojoj mokykloj nėra tokia, kokia ji buvo tada, kai lotynų kalbos mokslą pradėdavo nuo pirmos klasės lygiai su gimtąja kalba. Jei tada lotynų kalbos mokslo ir uždavinys ir metodas turėjo turėti daug bendro su gimtosios kalbos mokslo uždaviniu bei metodu, tai dabar juos labiau galima prilyginti naujųjų kalbų mokslo uždaviniui bei metodui. Jei anksčiau mokytojas negalėjo nenagrinėti kuo smulkiausiai kiekvieno pradinės gramatikos klausimo ir morfologijos ir sintaksės atžvilgiais, dabar jis gauna jau apytikriai šiais atžvilgiais išmiklintus mokinius, su kuriais jam netenka iš pamato statyti gramatikos pagrindą su visomis smulkmenomis. Ant gimtosios arba ant gimtosios ir naujųjų kalbų pagrindo jis turi pastatyti ir lotynų kalbos mokėjimą. Aš pabraukiu žodžius „ant gimtosios arba dar ir kitų kalbų“, nes būtų klaida iš mokytojo pusės pradėti lotynų kalbą aiškinti, neatsižvelgiant į jau įgytas žinias ir iš gimtosios ir iš naujųjų kalbų mokslo. (Savaime aišku, kad jis turi nuolat persitikrinti, ar tos įgytos žinios mokinio atminty gerai laikosi, bet tai yra jau kitas klausimas). Tuo būdu lotynų kalbos mokslas gali apsieiti be ypatingo formalinio pagilinimo, bet greitesniu tempu vesti mokinį prie tekstų skaitymo ir nagrinėjimo. Tuo jis prisiartino prie naujųjų kalbų mokslo padėties. Todėl buvo ir yra visai natūralu, kad metodo savumai, kurie duoda gerus rezultatus šiame moksle, buvo patraukti ir prie lotynų kalbos mokslo. Tuo būdu atsirado „tiesioginis metodas“, kuris, kaip jo šalininkai patys pabrėžia, nėra įmanomas be to, kad mokiniai prie jo būtų paruošti per naujųjų kalbų pamokas.

Tačiau, kas visiškai galėtų tikti naujųjų kalbų metodui, nebūtinai turėjo tikti lotynų kalbos mokslui, nes, kaip buvo anksčiau paminėta, šių dviejų disciplinų tikslai nėra vienodi. Pagaliau, ir naująsias kalbas dėstant, to paties tiesioginio ar natūralaus metodo pritaikinimo kraštutinumuose pradėjo matyti taip pat neigiamas puses. Juo labiau turi nuo jų atsisakyti lotynų kalbos mokslas.

„Tiesioginio metodo“ nuopelnas yra tas, kad jis parodė senojo tradicinio metodo trūkumus. Jis parodė, kad, jei mes nenorime, kad lotynų kalbos mokslas taptų „scholastika“, mes turime duoti jam tokį

tikslą, kuris pateisintų jo buvimą reformuotoj mokykloj, ir jo metodą suderinti su kitų gimnazijos disciplinų metodais. Jis parodė, kad ir reformuotoj mokykloj lotynų kalbos mokslas turi teisėtą pagrindą savo vietai užimti. Jis, pagaliau, privertė net pačius savo priešininkus patį lotynų kalbos dėstymą padaryti tikrai gyvu ir tikrai naudingu, praplatinus ir pagilinus to dėstymo ir tikslus ir būdą [1]).

Tūlas paklaus, kokį gi, pagaliau, metodą rekomenduoja pats autorius? — Mes negalime rekomenduoti to ar kito metodo: metodas yra, griežtai sakant, vienas, kiek jis stato sau tuos pačius tikslus. Bet taip pat galima pasakyti, kad metodų yra tiek, kiek yra mokytojų, nes kiekvienas mokytojas veda prie to paties tikslo savo keliais, kuriuos jis laiko tinkamiausiais sau pačiam ir toms sąlygoms, kuriose jis dirba. Pagaliau, tas pats mokytojas keičia ir *turi* keisti bei tobulinti savo metodą. Kalbėdamas apie lotynų kalbos tekstų skaitymą ir vertimą E. Lisco (Vom Arbeitsunterricht in den alten Sprachen, p. 12—13) teisingai pastebi: „Ir čia yra ne tik vienas metodas. Tuo būdu sulig mūsų pačių patyrimu mes pratinsime mokinius prie kintančių nuo padėties reikalavimų metodų kombinacijos". Tuo pat klausimu lygiai taip pat įtikinamai pasisako F. Zeichner (ib., p. 2): „Tas, kuris nori iš visų reikalauti vieno kurio metodo, vedančio prie ‚išganymo', užmiršta apie tai, kad atskiriems mokiniams ir mokytojams negalima taikinti vienos normos".

Taip pat nereikia užmiršti, kad jokia „metodika" negali padaryti gero mokytojo, bet tas mokytojas yra geras, kuris moka surasti metodikoj tai, kas jam tinka ir kas jo metodą gali patobulinti. „Gyva kūryba apdovanotas mokytojas", rašo O. Wecker („Der Sprachunterricht auf Sexta", p. 23): „turi tik *savo* metodą, t. y., jis yra metodas, bet kad pasiektų šito savo metodo geriausių rezultatų, jis turi bešališkai pažinti visus kitus metodus". Arba, kaip panašiai sako A. Schmieder (ib., p. 46): „Mokytojas turi turėti ne kokį nors vieną metodą, bet bendrai metodą, t. y., metodišką nuovoką, kuria jis galėtų pagrįsti kiekvieną savo pedagoginį žingsnį".

---

[1]) Tiesioginio metodo dėsniai išdėstyti šiuose veikaluose:

1) VITA NOVA or the Application of the Direct Method to Latin and Greek by W. H. S. Jones, M. A. Cambridge, 1915.

2) THE TEACHNING OF LATIN by W. H. S. Jones, London 1905. Vadovėliai: FIRST LATIN BOOK. W.H. S. Jones; INITIUM; PONS TIRONUM; ir kt.).

3. Elementarinis vadovėlis

Iš to, ką mes esame pasakę anksčiau metodų klausimu, logiškai išeina ir elementarinio vadovėlio turinio reikalavimai. Abu metodai, ir tradicinis, apercepcijos pagrindais pastatytas, ir tiesioginis, asociacijų veikla pagrįstas, lygiai taip pat ir jų kombinacija reikalauja kuo greičiausiai pradėti katechizacijos ir laisvo atpasakojimo darbą. Iš šio reikalavimo darome išvadą, kad ir vadovėlis kuo anksčiausia turi duoti ištisų straipsnelių skaitomąją medžiagą. (Plg. A. Scheindler, Methodik des Unterrichts in der lateinischen Sprache, p. 11).

Ypač griežtai tenka pasisakyti prieš palaidus sakinius, taikinamus gramatikos taisyklėms iliustruoti arba jose pratintis. Dažniausiai jie neturi ne tik jokio ryšio su skaitytu, bet, apskritai, jokios mokomos reikšmės. Paimu, pav., du gretimu sakiniu iš vieno mūsų gimnazijose vartojamo vadovėlio: „15. Talis fuit Solo Athenis, qualis Spartae Lycurgus. 16. Hannibal Carthagine Tyrum fugit, deinde Tyro Ephesum venit; Ephese cum rege Antiocho colloquium habuit". — Negalima neigti, šie sakiniai puikiai iliustruoja gramatikos taisykles vietai pažymėti, bet ar jie ką nors pasako mokinio „sielai"? Kas buvo Solonas? Kas Lykurgas? Jei jis jau žino, kas buvo Hanibalas, tai ar tai įdomu jam, kad jis pabėgo į Tyrą, o paskum į Efesą? Ir kodėl pabėgo? Ar tai charakteringa didžiojo vado asmenybei? — Žodžiu, ką daugiau sužinos mokinys iš šių dviejų sakinių be „Athenis, Spartae, Carthagine, Tyrum, Ephesum, Ephesi" formų? Ar mes galime taip eikvoti jaunuolio laiką? Ar negalima buvo įdėti daugiau triūso turiningesniems sakiniams sugalvoti? Ar, pagaliau, taip svarbios tos taisyklės, kad užimtų puslapį su viršum vietos?

Juk toks metodas buvo praktikuojamas kone prieš šimtą metų, ir jis iš tikrųjų pateisina visus skundus dėl „susinamojo" klasicizmo veikimo. Jei mes pažvelgsime į modernius anglų, prancūzų, vokiečių vadovėlius, tai beveik nematysime atskirų sakinių: yra vadovėlių, kur rišami vienas su kitu net straipsniai, ne tik kad sakiniai (Initium. Cambridge).

Naujai pasirodžiusiame straipsny, „Apie metodą kalboms dėstyti" (Tautos Mokykla, 20, 1937, p. 430 ir tol.) jo autorius J. Kochas taip pat ragina pakeisti palaidus sakinius ištisais straipsniais. Palaidi sakiniai „nekoncentruoja dėmesio ties viena įdomia fabula, o priešingai jį išblaško. Mokinys nelaukia, kas bus toliau; jam neįdomu, apie ką kalbės tolesnis sakinys. Tokie tekstai be galo sausi, nuobodūs, jie ne tik neparagina mokytis, bet nuo mokslo atgraso". Dėl sunkumų,

kurie galėtų atsirasti dėl to, kad vietomis teksto medžiaga neatitiks mokinio išmoktųjų paradigmų ar, aplamai, jo mokėjimo, autorius visai teisingai tvirtina, jog trumpas mokytojo ar paties vadovėlio paaiškinimas galės jam padėti juos visai lengvai nugalėti. Juk net ir dabar, — pridėsime nuo savęs, — tuose skyriuose, sakysim, kur neišeita dar įvardžių, vadovėlių autoriai įdeda į skaitymų tekstą pav., žodį „qui", greta, skliausteliuose pridėdami: („kurie").

Tuo būdu, jei mes priėjome išvadą, kad vadovėlis turi būti aprūpintas straipsneliais (ir kuo mažiausia palaidais sakiniais), kyla svarbus klausimas: koks turi būti tų straipsnelių turinys. Pagrindinis pedagogikos principas reikalauja duoti vaikui prieinamą medžiagą. Šis principas tačiau neturi būti suprastas per siaura prasme (O. Wecker, ib., p. 35). Būtų klaidinga duoti vaikui būtinai jo aplinkos medžiagą; klaidinga, nes, kaip mes jau buvome minėję, šios rūšies žodžiai (semtini iš Plauto, Katono, Kolumelos ir kt.) vėlesnėj mokslo eigoj jam nebus reikalingi. Vadinasi, vaikui teikiama medžiaga, kad ir ne iš jo aplinkos paimta, turi būti teikiama jam prieinama forma. Be to, jau aukščiau buvo pabraukta paveikslėlių reikšmė: jie jam padės įsivaizduoti tuos dalykus, kurie jam bus svetimi.

Kai kurie elementarinių vadovėlių autoriai, stengdamiesi pateikti vaikui tik tuos žodžius, kurie jam vėliau Cezarį skaitant bus reikalingi, prieina kitą nepakenčiamą kraštutinumą. Jie, neišeidami ne tik iš Cezario žodyno, bet ir jo veikalo ribų, stengiasi atpasakoti mokiniui visus Galijos karo įvykius. Toks vienpusiškumas kenksmingas dviem atžvilgiais. Visų pirma, nuo jo nukenčia tolimesnio mokslo gyvumas, nes pats originalas mokinio akyse neturės naujumo, o jo neturėdamas praras ir mokinio domėjimąsi. J. W. Headlam (ib. p. 66) kategoriškai protestuoja prieš tokią Cezario simplifikaciją: „Kiekvienas Cezario žodis turi tą nepalyginamąją vertę, kad jis yra istoriškoji tiesa. Čia mes turime įdomiausį ir didelio svarbumo istorišką pasakojimą, parašytą su didžiausiu tikslumu. Maža to, tai yra pirmas tikras istoriškas šaltinis, su kuriuo mokinys susitinka. Aišku, kad tai yra tikras nusikaltimas supiaustyti veikalą į trumpus sakinius, „nugenėti" juos „gražiai", suprastinti, pakeisti taip, kad pats kūrinys netenka ir savo rimtumo ir įdomumo, pasidarydamas paprastu gramatikos pratimu!" Negalima nesutikti su Headlam'u, kad, jei jau reikalinga simplifikacija, tai tokie retoriško pobūdžio autoriai, kaip Nepotas ar Livijus labiau tinka tam tikslui.

Antra vertus, toks propedeutinis, kaip anksčiau minėta, Galijos karo nupasakojimas labai susiaurina mokinio įgyjamą žodyną. Juk

ne tik būsimajam gamtininkui, bet ir, apskritai, inteligentui, baigusiam gimnaziją, pagaliau, pačiam vaikui įdomu žinoti įvairių gyvulių arba žmogaus kūno pavadinimus. Pereinant nuo Cezario skaitymo prie Ovidijaus (pagal Lietuvos Švietimo Ministerijos nustatytą programą) pastebima beveik katastrofiška spraga paprasčiausių žodžių mokėjime. Mokiniai nusimena, sutikdami vis naujus žodžius: čia buvo tik „manus“, o dabar atsiranda „lacertus, bracchium, palma“, atsiranda taip pat ir drabužių pavadinimų, namų ruošos, maisto. Tuo būdu šioks toks aplinkos žodžių „bagažas“, pasiimtas elementarinį mokslą einant, čia toli gražu nebūtų pro šalį.

Iš aukščiau pasakyto darome išvadą, kad tam tikras pasakėčių bei pasakų (Apuleius; Metamorphoses) elemento procentas būtų visai pageidautinas elementariniame vadovėly: ir medžiaga vaikui visai prieinama, ir žodynas tinkamas vėlesnėms studijoms, ir, pagaliau, pats autorius (jei medžiaga paimta iš Fedro ar Apulėjaus) į gimnazijos programą neįeina ir jo veikalu nebus pirm laiko gardžiuojamasi.

Ko gi pripildysime likusią vadovėlio dalį? (Aišku, kad mes negalime pasitenkinti vien tik pasakomis bei pasakėčiomis). Kalbėdami apie lotynų kalbos tikslą, mes jau buvome pabraukę, kad helenizmo elementas būtinai turi įeiti į mūsų mokslą. Ten, kur ir graikų kalba einama, aišku, kad lotynų kalbos vadovėlis gali turėti grynai „romėnišką“ išvaizdą, jame vyraus romėniškas elementas. Mes, neturėdami gimnazijoj graikų kalbos, galime visą graikų literatūros lobyną panaudoti mūsų tikslui, pasirinkę tinkamus siužetus ne tik iš Homero, bet ir iš Herodoto, Plutarcho ir kt. Lygiai taip pat galima panaudoti lotynų autorius, kaip Aulą Gelijų, Kurcijų Rufą ir kt. Nepoto teikiamą medžiagą reikėtų palikti originalo skaitymui, elementarinį kursą baigiant ar pabaigus.

Grynai gi romėniškų siužetų geriausia ir, iš tikrųjų, daugiausia galėtų duoti Livijus savo pirmąja dekade. Bet tinkami siužetai yra išbarstyti ir po visą kitų autorių literatūrą: Svetonijaus, Tacito, to paties Cezario (Bellum Civile) ar Cicerono raštuose. Reikia tik, pasirenkant, kuo mažiausia imti iš tų autorių ar iš tų siužetų, kurie įeina į mokslo programą. Tuo būdu, pav., Livijaus Hanibalo karas turėtų būti paliktas tolimesniam mokslui, nes savo turiniu jis labiau tiks aukštesnėms klasėms, kaip, pav., I-oji knyga. (Reikia, tačiau, pripažinti, kad Hanibalo asmuo teikia tiek daug siužetų, kad vienas kitas apie jį pasakojimas nė kiek nekenks, o tik padidins domėjimąsi juo toliau besimokant).

Kalbant apie skaitomųjų tekstų turinį, kyla klausimas, ar vieta vadovėly moderniško pobūdžio pasakojimams iš Lietuvos istorijos arba iš kasdienio gyvenimo. Žinoma, visą knygą sudaryti iš tokios medžiagos būtų nepakenčiamas kraštutinumas, tačiau nedidelis tokios rūšies skaitymų žiupsnis galėtų būti įdėtas vadovėly jau ir tais sumetimais, kad jis pridėtų lotynų kalbos mokslui daug gyvumo ir būtų lyg akstinas tokiam pavyzdžiui pasekti. Aukščiau jau buvo minėta apie lotyniško klasėj pasikalbėjimo svarbumą: tokie pasakojimai suteiktų mokiniui dar daugiau noro prie tokių pasikalbėjimų ir padėtų jiems vykti. (Nereikia užmiršti, kaip anksčiau buvo minėta, jog mes gauname mokinį jau paruoštą klasės pasikalbėjimams per naujųjų kalbų pamokas).

Dažnai tokie skaitymai bus jumoristinio, parodijinio, pobūdžio: tai visai atitiks antikinės literatūros tradiciją. (Mano paimtas iš „Tiro Romanus" eilėraštis „*De rheda motoria, vulgo automobilis nominata*" visuomet sutikdavo didžiausią mokinių entuziazmą). Prie grynai modernių veikalėlių, kaip įvadas, gali prisidėti ir kas nors tinkamo iš to, ką mums paliko poklasikinė viduramžių ir humanistų „latinitas". Prie medžiagos, parinktos iš šio šaltinio, yra ypač palinkę vokiečių modernūs lotynų kalbos vadovėliai (pav. „Ludus Romanus").

Į vadovėlio turinį būtinai turi įeiti ne tik vertimai iš lietuvių kalbos, bet ir visokių rūšių pratimai: klausimai, perifrazės (asmenų, skaičiaus, laikų pakeitimai), sakiniai su praleistais žodžiais, įvairūs galvosūkiai ir kt. (Žinoma, šie pratimai lygiai taip pat, kaip ir vertimai, turi būti sudaryti *tik* iš tų žodžių, kurie jau buvo pasitaikę, lotyniškąjį tekstą skaitant). Labai pageidautinas yra gausingas patarlių bei mįslių elementas.

Gero vadovėlio būtina sąlyga, kad jo kalba būtų mokiniui lengvai prieinama. Periodų ir brachilogijų sunkumus reikia palikti aukštesnėms klasėms. Elementariniame kurse visa turi būti aišku: jokių dviprasmiškumų, jokių abejotinumų. Žodžius reikia imti tik jų tiesiogine, pagrindine prasme. Tekstą reikia sutvarkyti taip, kad jis sukeltų mokinio pasitikėjimą, o ne nusivylimą savo jėgomis.

Modernus lotynų kalbos vadovėlis negalės būti pripažintas geras, jei jame nebus sutvarkyta ir išorės pusė taip, kaip to reikalauja kiekvieno, mūsų laikais laikomo gero, vadovėlio savybės: tvirtas baltas popierius, įskaitomas šriftas ir pan. Tačiau lotynų kalbos mokslo ypatumai reikalauja, kad tekstas būtų aprūpintas taip pat kirčiais: anglų, vokiečių elementariniuose vadovėliuose bent 10-tis pirmųjų

pamokų būna aprūpinta ilgumo bei trumpumo ženklais, o tolesnėse pamokose kiekvienas naujas žodis pasirodo taip pat su ženklais. Ypač svarbu, kad ir prie vadovėlių pridėtuose žodynuose balsių ilgumai ir trumpumai būtų pažymėti.

4. Mokymo technika bei pamokos eiga

Nustatydami konkrečius elementarinio lotynų kalbos kurso dėstymo reikalavimus, turime visų pirmiausia pabrėžti aiškios artikuliacijos reikšmę. Trumpai paaiškinęs tarimo ypatingumus ir kirčio dėsnius (žinoma, ir lentos pagalba), mokytojas gali stačiai pereiti prie teksto skaitymo. (Ypatingi tarimo pratimai nėra reikalingi: jie būtų pateisinami, gal būt, tik tada, jei mes pradėtumėm lotynų kalbos mokslą nuo I-os klasės).

Pirmą laiką mokinys yra palinkęs užmiršti tarimo taisykles, ir mokytojas turi čia jam eiti pagalbon. Geriausia, priėjus prie vietos, kur mokinys galėtų paklysti, jį įspėti iš anksto, kad jis atkreiptų ypatingą dėmesį į tarimą: jei skaitąs mokinys ir nesusigriebs iš karto, tai jau jo draugai jam padės, ir tuo būdu klaida bus išvengta. Toks mokinio nuo klaidos apsaugojimas yra ypač svarbus, nes, išgirdę netaisyklingą tarimą, mokiniai ilgą laiką po to (jei ne visą gyvenimą) vis bus palinkę klaidą pakartoti. (Čia, kaip ir visur mokinį taisant, galioja pagrindinė taisyklė: taisydamas mokytojas jokiu būdu neturi mokinio klaidos kartoti).

Taisyklingam kirčiavimui užtikrinti, kaip buvo aukščiau pabrėžta, būtina, kad elementariniai vadovėliai būtų aprūpinti kirčiuotais tekstais. Tai žymiai palengvins mokytojo darbą ir pagerins mokslo rezultatus taip, kad galima bus tikėtis, kad mes neišgirsime panašaus į „amĭcus" tarimo, kaip pasitaiko dabar net trečiais mokslo metais.

Jei mokytojas iš pat pradžios ir ypač pirmais mokslo mėnesiais bus pedantiškas kirčiavimui ir artikuliacijai, tada neteks vargti su jų ydomis vyresniosiose klasėse. E. Thring (Theory and Practice of Teaching, p.p. 193—194 ir t.) teikia artikuliacijai ypatingos svarbos. Juk aiški artikuliacija yra ir aiškaus galūnių tarimo sąlyga. Ypač galūnėse tas aiškus tarimas svarbus, nes jis nuo pirmų žingsnių apsaugos mokinį nuo linksnių painiojimo.

„Yra įrodyta", rašo E. Thring, „kad tikslumas yra pirmas ir svarbiausias mokyklos tikslas: ir tikslaus stebėjimo sugebėjimas ir to, kas buvo pastebėta, tiksliai atvaizduoti mokėjimas. Yra taip pat įrodyta, kad viena iš naudingiausių lotynų kalbos savybių yra tai, kad ji turi

išvystytą morfologiją, turi galūnių kitimą. Reikalaujančių sąmoningo stebėjimo mažučių žodžių — etikečių (galūnių. Aut.) gausinga sistema yra tas kalbos savumas, kuris padaro tą kalbą visų pirmiausia tokią brangią mokslo priemonę, be visų kitų sumetimų". Anot Thringo žodžių, kiekviena galūnė yra savotiška etiketė, kuri žodžiui suteikia tos ar kitos reikšmės. Išmokyti vaiką perskaityti tokią etiketę ir ją suprasti reiškia išlavinti ir jo stebėjimo ir jo orientavimosi gabumus. Tuo būdu, kreipiant dėmesį į tikrą artikuliaciją, eina ne tik apie kalbos mokymą, bet ir apie proto lavinimą, o į pastarojo tikslo svarbumą negalima neatsižvelgti.

Naują tekstą Fr. Cramer (ib.) rekomenduoja mokytojui pačiam skaityti. Pirmomis pamokomis jis tai ir gali daryti, bet vėliau jis tą skaitymą galės pavesti kuriam gabesniam mokiniui. To reikalauja mokinių aktyvumo uždavinys ir tokią tvarką įvykdyti leidžia ta mankšta, kurią mokiniai išėjo gimtosios ir naujųjų kalbų pamokose.

Taip pat ir naujo teksto vertimas daromas pačių mokinių klasėj, mokytojui ateinant pagalbon tik ten, kur mokiniai paklysta ar nesugeba išversti. Darbo mokyklos principas reikalauja, kad visas pagrindinis darbas, ypač naujo teksto skaitymas ir vertimas, būtų atliktas klasėj. Tai iš karto duoda mokinio darbui tikrą kryptį, iš karto, kol dalykas jam dar naujas ir įdomus, pabrėžia visa, kas yra tais ar kitais atžvilgiais svarbu; tai sukelia jam noro ir meilės prie jo einamo mokslo dalyko, nes jis išgyvena naujus įspūdžius kartu su savo draugais; tai, pagaliau, apsaugoja jį nuo nesavarankiško darbo namie, kur jis gali naudotis įvairių tipų „mašinėlėmis" ar vyresniųjų pagalba.

Antra vertus, pavedimas mokiniui paruošti visai naujo teksto vertimą per daug apsunkina jo naminį darbą. E. Thring (ib. p. 187) teisingai pastebi: „Labai dažnai pasitaiko, jog užduota pamoka per ilga, kad ją galima būtų tinkamai paruošti per turimą mokinio žinioj laiką. Tai yra blogiau už sugaištą laiką". Negabieji mokiniai visai nustoja dirbę, o gabesnieji pripranta prie viršutiniškumo. Ir tiems, ir kitiems taip einamas mokslo dalykas taip įgrysta, kad jie, ir baigę mokyklą, nenustoja jo keikę. Antra vertus, užduodant svarbiausią darbą namie atlikti, mokytojo vaidmuo virsta pasyvia kontrolės mašinos pareiga, nuobodžia dvejetukų registracija.

Po to, kai naujas tekstas išverstas klasėj, jį galima pavesti mokiniui pakartoti namie ir sąžiningai išmokti jame pasitaikiusius naujus žodžius, — to visiškai pakanka. Žodžius jis *būtinai* turi nurašyti į savo žodynėlį: mokytojas turi ne tik to reikalauti, bet ir jo darbą nuolat

kontroliuoti. Iš vienos pusės šis žodžių nurašinėjimas padeda mokiniui juos geriau išmokti ir prisiminti (regėjimo ir motorinė atmintis!), Iš kitos pusės jis tvirčiau mokės ir jų ortografijos.

Daugumas vadovėlių yra aprūpinti medžiaga vertimams iš lietuvių į lotynų kalbą. Vėl, ir šiuos pratimus mokytojas turi atlikti su mokiniais žodžiu klasėj ir tik tada užduoti padaryti juos raštu namie. Tokie pratimai kelia sąmoningą gramatikos paradigmų mokėjimą, bet jų neturi būti per daug, ir, kiekvienu atveju, namų uždavinys neturi būti per didelis: maximum 10-tis trumpų sakinių.

Dažnai būna pabrėžiamas kartojimo svarbumas. Tačiau, kartojimo sąvoką galima suprasti dvejopai: kartoti galima tai, kas išeita, grįžtant prie tų pačių tekstų bei pratimų, bet galima kartoti išeitas taisykles, išmoktus žodžius, visą medžiagą tik visai kitomis, naujomis kombinacijomis. Kiek vertingas yra pastarosios rūšies kartojimas, tiek menkos vertės yra pirmosios: mokykloj jis paprastai turi „kalimo" paniekinamąjį vardą. Pirmosios rūšies kartojimas gali turėti vietą tik pirmą kartą klasėj išverstą tekstą namie pakartoti užduodant. Toks kartojimas yra tikslingas, neišvengiamas, ir jam, žinoma, nieko negalima prikišti: jis turi būti mokykloj, jei mes nenorime paviršutiniškumo ugdyti. Patys vaikai tai gerai supranta ir nebūtų patenkinti, jei mokytojas nuo tokio kartojimo atsisakytų. Vadinasi, vienkartinis išeito teksto pakartojimas yra būtinas, bet ne daugiau (išskyrus, žinoma, tokias vietas, kurios pasižymi savo sunkumu arba svarbumu).

Kai kurių pedagogų palinkimas kartoti tą patį po kelis kartus pareina, mano nuomone, nuo klaidingo įsitikinimo, jog vaikas galįs po visų šių kartojimų dalyką visiškai, „absoliučiai" pilnai suprasti. Bet visai teisingai pastebi E. Thring (ib. p. 189), jog mes negalime reikalauti iš vaiko proto pilno ir galutinio dalyko supratimo: šitokį supratimą gali turėti tik specialistas. Mums pakanka, jei vaikas „gali sau praskinti kelią ir gėrėtis landšaftu. Visi mėginimai sustoti per ilgai prie to paties darbo pasibaigs tik nuovargiu ir susidomėjimo netekimu. „Sužiedėję" žodžiai ir darbas tampa jaunai sielai tik tuščiais garsais, bereikšmiu ir automatišku veikimu. Monotoniškumas yra didžiausias priešas, su kuriuo tik tenka mokytojui kovoti. Kai viskas yra nauja, viskas negali būti įsavinta". Toliau, kitoj vietoj jis tarp kitko rašo: „Daug sunkumų negali būti nugalėta prie jų stovint: juos galima nugalėti tik judant".

Tuo būdu ir vadovėlių autoriai ir mokytojai turi rūpintis, jei jie nori „sunkumus nugalėti", kad atitinkama medžiaga kartotųsi vadovėliuose (vadinasi, ir dėstyme) taip, kad mokinys to kartojimo nepa-

stebėtų: tik iš tokio kartojimo galima laukti gerų padarinių. „Modernių mokymo metodų“ autoriai („Mod. Meth. in Teach.“, p. 254) pabrėžia, kad kartojimas turi įgalinti mokinį jam pažįstamą medžiagą „reorganizuoti“ nauja tvarka, „kitu kampu į ją žiūrint“. Tuo būdu, būtinai, kur tik galima, reikia įtraukti į darbą naują medžiagą.

Apie kartojimą kalbant, tenka iškelti klausimą ir dėl išeitos medžiagos kartojimo ta pačia pamoka. Bet į šį klausimą iš dalies jau atsakyta. Juk ir čia galioja tas pats principas: nelaukti, kad viskas būtų aišku iš karto ar kad ir iš dviejų kartų: mokinys vis tiek į tą patį sakinį žiūrės kitomis akimis, kaip specialistas mokytojas. Antra vertus, reikia vengti monotoniškumo: jei mokytojas mato, kad šis ar tas sakinys iš tikrųjų mokiniams per sunkus, tai geriau sugalvoti kitą panašų sakinį, parašyti jį lentoj, panagrinėti jį su mokiniais, pagaliau, paraginti gabesniuosius vaikus pačius sugalvoti ką nors panašų. Žodžiu, ir čia reikia tą pačią medžiagą teikti mokiniui kitu pavidalu, bet to paties sakinio daugkartinio kartojimo vengti. Pirma, vyksta darbo vertimas; antra, to paties sakinio literatūrinis vertimas: — dar trečią kartą jį kartoti pavesti dar kitam ar tam pačiam mokiniui tenka tik išimties keliu. (Reikia taip pat turėti galvoj, jog mes turime reikalo ne su I-os klasės mokiniais).

Apie gramatikos bei žodžių kartojimą kalbama kitoj vietoj (kiek, žinoma, galima tuos elementus atskirti nuo skaitymo ir bendro klasės darbo). Čia tik tenka sustoti šiuo klausimu bendra plotme ryšium su klasės darbo eigos tvarka. Beveik kiekviena lotynų kalbos pamoka, žodžiu sakant, „eilinė“ pamoka susidės iš dviejų pagrindinių dalių: prospektyvinės, naujo darbo dalies ir retrospektyvinės, patikrinamojo darbo dalies. Aišku, kad negalima nustatyti kokios nors visiems bendros ir visiems privalomos tų dviejų dalių proporcijos. Proporcija pareis nuo daugelio faktorių: ir nuo klasės pažangumo, ir nuo jos didumo, ir nuo einamos medžiagos pobūdžio, ir nuo atskirų individualių reiškinių, kurių negalima numatyti. Galima, tačiau, trumpais bruožais duoti čia bendrą darbo planą, kuris jau gali būti pritaikinamas atskirais atsitikimais.

Visų pirma aukščiau minėtų dviejų dalių tvarka: kuria dalimi pradėti pamoką? Tradicinė daugumo mokytojų priimta tvarka duoda pirmą vietą retrospektyviniai daliai. Tuo būdu užmezgiamas ryšys su išeita medžiaga: tokia tvarka yra visai natūrali. Vienintelis dalykas, kurį jai galima prikišti, yra tai, kad pamokos gale mokiniai jau pavargę, o kaip tik pamokos galui tenka sunkesnioji darbo dalis. Todėl kai kurie mokytojai pamokos pradžioj pradeda „aiškinti“, o likusią dalį

skiria žinių patikrinimui. Tokios tvarkos daugiausia prisilaiko matematikos mokytojai, ir jų disciplinos savumai, gal būt, tokią tvarką visiškai ir pateisina. Tačiau tokia tvarka turi ir savo minusų. Jei pamokos pradžioj mokiniai iš tikrųjų dirba aktyviai ar klausosi mokytojo atsidėję, užtat per antrą pamokos dalį labai sunku juos į darbą įtraukti. Jie laikosi pasyviai, tenkindamiesi tuo, kad vienas iš jų draugų atsakinėja, vadinasi, jie gali pilna teise nieko nedaryti. Jei net energingas mokytojas nepasiduoda ir prievarta traukia juos prie darbo klausinėdamas iš vietos, vis dėlto jie negali jau senu dalyku domėtis taip, kaip jie domėtųsi nauju, ir, iš tikrųjų, jie yra juk pavargę. Tuo būdu, jei ne visuomet, tai bent dažnai gali atsitikti, kad antra pamokos dalis bus prarasta, nueis niekais: teigiamas rezultatas bus tik poros mokinių žinių patikrinimas, o tai yra palyginant menkutis padarinys.

Visai kas kita, jei mes pradėsime nuo kartojimo ir patikrinimo: mokiniai nėra dar pavargę, todėl jie ir patys gali domėtis ir gali būti priversti domėtis ir pakartojimo ir patikrinimo darbu. Užtat naujam darbui pats to darbo naujumas suteiks naujų jėgų, o mintis ir susirūpinimas tuo, kad kitam kartui reikės aiškinamąjį dalyką mokėti, didesnę jų dalį vers prie darbo geriau, kaip paties mokytojo paraginimai. Čia ir yra svarbus tas dalykas, kad pamoka ruošiama klasėj, o ne namie: vaikas supranta, o jei nesupranta, tai reikia pasistengti, kad jis suprastų, jog jei jis uoliai dirbs pamokos metu klasėj, jam mažiau teks dirbti namie, jam pasiliks daugiau laisvo laiko. Išskyrus nedidelį skaičių išdykėlių ir „prisiekusių“ tinginių, visi normalios psichikos vaikai dirbs noriai ir rimtai.

Retrospektyvinė pamokos dalis susideda iš pakartojimo bei patikrinimo darbo, kuris savo eile apima ir skaitomąją medžiagą, ir žodyną, ir gramatiką. Nors kartojimo tikslą galima pasiekti klausinėjant mokinius vienas po kito iš vietos, patikrinimui tenka juos iššaukti pavieniui prie mokytojo stalo. Pastaruoju atveju neleistina, tačiau, dirbti tik su tuo mokiniu, kuris yra iššauktas: jo klaidos pataisomos jo draugų iš vietų, o ne paties mokytojo; taip pat, jei jis negalėjo to ar kito klausimo atsakyti, tas klausimas pavedamas vienam iš jo draugų. Tokios rūšies patikrinimas gali vykti drauge ir iš skaitomosios medžiagos ir iš gramatikos bei žodžių. Turint galvoj monotoniškumo kenksmingumą, geriausia būtų pakartojimo darbą įvairinti tuo būdu, kad kartais tai būtų vien tik kartojimas, mokinius iš vietų klausiant, o kartais patikrinimas mokinį iššaukiant prie stalo ar prie lentos. Gramatikos ir žodyno klausimai turi rištis su skaitomąja

medžiaga. Jei buvo užduoti namie atlikti kokie nors pratimai, geriausia, jei jie bus parašyti lentoj; jei tai buvo lengvesnio pobūdžio darbas, laiko stokojant, galima pasitenkinti vien jo perskaitymu: vienas ar keletas mokinių iš eilės skaito, o kiti taiso arba daro pastabas dėl variantų.

Prospektyvinė pamokos dalis susideda iš žodžių apžvalgos ir naujo teksto vertimo; kartais prie šio gali prisidėti gramatikos paaiškinimai. Žodžius mokytojas perskaito pats, darydamas prie to reikalingas pastabas. Po to juos perskaito mokiniai choru. Iš dalies tai bus pildymas to principo, kad didžiausia mokslo darbo dalis atliekama klasėj, iš dalies tai suteiks vaikams nekaltą malonumą truputį „pašaukti": juo ramiau jie sėdės tolesnėj pamokos eigoj. (Choru skaitant, langelis klasėj atveriamas: tai yra būtinas klasės higienos reikalavimas).

Naujo teksto vertimui atlikti pageidaujama įtraukti kuo didesnį mokinių skaičių, todėl geriausia atskirus sakinius pavesti atskiriems mokiniams. Tekstą verčiant, reikia kreipti visų pirma dėmesį į jo turinį ir į tai, kad jis būtų atvaizduotas gražia gimtąja kalba: gramatikos ir leksikografijos elementai dalyvauja tame darbe tik tiek, kiek jų reikalinga jam sėkmingai atlikti; jokiu būdu tekstas negali būti panaudotas šių elementų pakartojimui ar patikrinimui. Užtat jų pagilinimui aišku, kad ši nauja medžiaga gali ir labai patarnauti, bet ir čia šitokį pagilinimo bei naujų reiškinių paaiškinimo darbą reikia atlikti tada, kai vertimo darbas jau baigtas. Po to, kai vertimas yra galutinai baigtas, galima ir ištisą straipsnį pavartoti gramatiško, ar leksikografinio (pav., žodžiai bendra su lietuvių kalba šaknimi), ar kokio kito pobūdžio darbui.

III. Žodynas

Žodžių mokymasis glaudžiai susijęs iš vienos pusės su gramatikos mokslu, iš kitos — su skaitomąja medžiaga. „Žodis žodyne panašus į išdžiovintą gėlę herbarijuj, — žodis sakiny yra gyva gėlė spalvota ir kvepianti", sako O. Wecker (Das Uebersetzen als Mittel Deutscher Stilbildung, p. 63). Jis taip pat (Der Sprachunterricht auf Sexta nach dem Grundsatze der Konzentration, p. 34) pabrėžia: „vaikas, jo kalba ir jo akiratis pasilieka mūsų pradiniu punktu ir naujos kalbos (šiuo atveju, lotynų) pradedant mokytis. Nuo pažįstamo prie nepažįstamo, nuo daikto prie žodžio — tai pasilieka mūsų pagrindinis įstatymas".

Aukščiau jau buvo kalbėta apie paveikslų svarbumą: be jų neįmanomas tikras žodžių mokėjimas. Ypač per pirmus mokslo metus žodžių mokėjimui daug gali padėti „loto" žaidimas, kuris ir gimtosios ir naujųjų kalbų moksle jau tapo būtina mokslo priemone. Patys mokiniai gali pagaminti paveikslus: mokytojas turės tik koordinuoti jų darbą ir nurodyti daiktus, kuriuos jie turi nupiešti. Toks savųjų rankų padarytas loto žaidimas dažnai patinka vaikams labiau, kaip brangiai pirktas. Daiktus, žinoma, geriausiai skirstyti grupėmis asociacijoms sukelti. Tuo būdu kūno dalys, ginklai, laivynas, geografijos terminai (mons, collis, nubes, mare, flumen, silva...), gyvuliai, žvėrys, paukščiai, medžiai sudarys atitinkamas grupes.

Sieniniai ar individualūs paveikslai (kaip ir naujųjų kalbų moksle) gali patarnauti tam pačiam tikslui — žodžių mokėjimo patvirtinimui vaizdingumo ir asociacijų keliu. Tokie paveikslai tinka, žinoma, ypatingai pasikalbėjimo reikalui. (SPECULUM ROMANUM. Bells. London. SCENES DE LA VIE ROMAINE. Alfred Carlier.)

Asociacijų grupių sudarymo reikšmę pabrėžia ir O. Wecker (Der Sprachunterricht auf Sexta. „Gruppierende Zusammenstellung", psl. 44) ir A. Poissinger (Methodologie de l'Enseignement des Langues Anciennes, p. 54). Žinoma, šis uždavinys reikalauja „extra" darbo,

bet reikia sužadinti mokiniuose potencialią kolekcionizmo dvasią. Mokiniai paprastai užrašo žodžius į savo žodynėlius chronologiška tvarka. Žinoma, nuo šios tvarkos netenka atsisakyti, bet lygiagrečiai su ja galima raginti juos, kad jie užrašinėtų žodžius grupėmis, kaip anksčiau minėta. Tuo būdu pas juos susidarytų savotiškų reali'jų konspektų: tikyba su savo paskyriais (dei superi, dei inferi...), kariuomenė su savo paskyriais (rikiuotės, ginklai puolamieji ir ginamieji, laivynas...), pilietinis bei visuomeninis gyvenimas (miestai ir kaimai, valdininkai...), geografija ir gamta ir t. t.

Vyresniosiose klasėse galima eiti toliau ir grupuoti žodžius, padėjus į pagrindą formalų skirtumą. Poissinger pataria raginti mokinius sudarinėti žodynus abėcėlės tvarka. Čia mokinys skirsto žodžius į keturias grupes—skiltis:

1. daiktavardžiai;
2. būdvardžiai ir įvardžiai;
3. veiksmažodžiai;
4. nelinksniuojamieji žodžiai.

Aišku, kad šių skilčių ribose mokinys galės žodžius dar toliau skirstyti į kamienų grupes, rinkdamas visus jam pažįstamus „derivativa".

Prūsijos Švietimo Ministerija savo nurodymuose prie aukštesniųjų mokyklų programų (ib., psl. 101) taip pat pažymi, kad „iki pat aukštesniųjų klasių reikia sudarinėti sistematiškas išmoktų žodžių grupes pagal jų kilmę ir asociaciją".

Taip pat ir naujus žodžius į žodynėlius įrašinėjant, „Nuolat reikia naujus žodžius rišti su jau pažįstamais mokiniui žodžiais (tarptautiniais žodžiais, svetimžodžiais, žodžiais iš pažįstamų mokiniui kitų kalbų). Panašius reikalavimus stato ir prancūzų pedagogiškos minties atstovas J. Bazard (ib., 55): „Il faut constituer des *familles de mots*". („Reikia sudarinėti žodžių grupes pagal jų kilmę".)

Vienas iš naujausių vokiečių elementarinių vadovėlių, „Ludus Latinus" (Teubner) duoda atskirą skyrių, kur žodžiai jau sudėti į grupes (Zusammenstellung der Vokabeln nach Sachgruppen und Wortfamilien). Čia duodamos šios grupės: I. Šeimyna, amžius (Į šią grupę įeina ir vardai: Aemilius, Carolus ir pan.); II. Įsikūrimas, namai (pirma daiktavardžiai, paskum veiksmažodžiai: laborare, fabricare, parare ir kt.); III. Maistas, drabužiai; IV. Žmogaus kūnas, sveikata, ligos, mirtis; V. Žmogaus dvasia, siela; VI. Žodis, raštas;

VII. Menas, mokslas; VIII. Tikyba; IX. Papročiai, teisė, valstybė; X. Medžiaga, spalvos, prekyba; XI. Karas; XII. Žemė, žemės paviršius; XIII, XIV. Augalai, ūkis; XV. Gyvuliai, medžioklė, gyvulininkystė; XVI. Vandenys, laivininkystė; XVII. Ugnis, gamtos ir dangaus reiškiniai; XVIII. Laikas, erdvė; XIX. Svoris, skaičius; XX. Veiksmai ir stoviai (meare, ambulare, intrare, volare, iacere ir kt.); XXI. Jungtukai; XXII. Prielinksniai; XXIII. Įvardžiai. Šiais skyriais pradedama nuo pirmųjų mokslo metų ir jie nuolat papildomi ir tolesnėj mokslo eigoj. Greta su šiomis žodžių grupėmis vadovėly duotas ir svarbiausių žodžių junginių sąrašas. Aišku, kad mokinys galės ir jį įpinti į savo žodyną, pridėjęs šiuos junginius prie žodžių, juos sudarančių. Pav., „arma et tela“ galima prirašyti ir prie „arma“, ir prie „tela“; „vallo fossaque“ — ir prie „vallum“, ir prie „fossa“; „insidias parare“ — prie „insidiae“ ir prie „parare“ (juk ir „parare“ šiuo atveju reiškia ne „ruošti“, bet „*statyti* pinkles“).

Viso šio veikimo pasisekimui užtikrinti reikia, visų pirma, kad mokinys suprastų, jog tai nėra dar vienas darbas, kuris užkraunamas jam ant galvos, kad jis suprastų, jog, jei jis jį atliks sąžiningai ir sąmoningai, jam nereikės žodžių „kalti“. (Mokytojui, žinoma, taip pat nereikės turėti nemalonumo tą „kalimą“ tikrinti). Bet kartu mokytojas turi saugotis suteikti tokiam veikimui savarankiškos vertės: į mokinio sudaromas grupes turi įeiti tik tie žodžiai, kurie jam žinomi, kurie jau buvo jo paties sutikti, tekstus skaitant. Taip pat (tai liečia bet kokį žodžių mokymosi būdą) nereikia skubėti su sinonimais ir su netiesiogine žodžių reikšme: reikia tenkintis tuo, kad mokinys, visų pirma, tvirtai mokėtų pagrindinę žodžio prasmę.

Grįždami prie žaidimų, kaip padedamosios priemonės žodžiams išmokti, turime pasakyti, jog be aukščiau minėto loto žaidimo yra ir kitų, kuriuos laikas nuo laiko galima pavartoti, ir kurie taip pat sukelia mokinių aktyvumą. Laisvai minutei pasitaikius, galima sukelti „lenktynes“, kurios susidaro iš to, kad kiekvienas mokinys turi parašyti kuo daugiausia jam pažįstamų žodžių, sakysim, per 5—10 minučių. Jei mokytojas gali (šapirografo pagalba) pagaminti žodžių sąrašus, jis gali suruošti lenktynes tuo būdu, kad mokiniai rašys mokytojo surašytųjų žodžių prasmę: kuris daugiausia žodžių supranta, tas laimi.

J. Bezard (ib. psl. 64 ir t.) pasakoja apie kitos rūšies „lenktynes“, arba, greičiau, „rungtynes“, kur iš skaityto teksto mokiniai paeiliui turi sakyti kiekvieno, taip pat paeiliui, žodžio pagrindines formas, tekste duotą formą, prasmę ir sakinio dalį, kurią jis sakiny atstoja. Čia žodžių mokymosi elementas surištas su gramatiškuoju.

Žodžių mokymuisi tokiu pat būdu galima pavartoti ir vadinamuosius „kryžminius uždavinius“, kurie Amerikoj kai kuriose mokyklose įvesti, kaip būtina mokslo priemonė gimtosios kalbos pamokose. Europoj, apskritai, jie skiriami naujųjų kalbų mokslui tam tikruose moksleiviams leidžiamuose žurnaluose; Anglijoj jų galima sutikti net ir rimtesnio pobūdžio senovinių kalbų periodinėj literatūroj („Greece and Rome“, Oxford; at the Clarendon Press. Published for the Classical Association). Aš praktikuodavau juos lygiai ir naujųjų kalbų ir lotynų kalbos pamokose. Žinoma, jie reikalauja daug laiko, norint juos sudarinėti pačiam, o kitų pagaminti jie, vėl, galės ne visai atitikti mokinių įgytas žinias.

A. Eustance (ib., psl. 167) rašo, kad jo klasėse mokiniai sudaro juos patys: „Mano mokykloj *antrais* lotynų kalbos mokslo *metais* mokiniams yra leista patiems, sudarinėti lotynų kalbos kryžminius uždavinius *dedant į pagrindą* trimestro laiku *įsisavintą medžiagą.* Kokia bebūtų jos psichologiška bei auklėjama vertė, ši pramoga savo naujumo dėliai yra labai mėgstama ir vykę uždaviniai, mano tinkamai patikrinti, ir klasės atstovo iškabinami lentoj sprendimui. Vykęs uždavinys su jo sprendėjų pavardėmis *užrašomas į specialią kryžminių uždavinių knygą:* naudingas šaltinis ateičiai. Kryžminių uždavinių idėją galima pritaikinti ir vadovėliams“. (Visur mano pabraukta. Aut.).

Nereikalauja nei paruošimo, nei daug laiko „lenktynės“ arba, tiesiog, žaidimai, duodant lentoj brūkšniukų skaičių atitinkantį raidžių skaičių kokio nors mokiniams pažįstamo žodžio. Pav. - - - - (puer): mokiniai turi po raidę spėdami atspėti visą žodį. Truputį sudėtingesnis žaidimas, kur iš ilgo žodžio raidžių mokiniai turi surasti kuo daugiausia kitų žodžių, pav. „praebuerant“: 1. et, 2. at, 3. erant, 4. par, 5. parare, 6. prae, 7. rana, 8. ater ir pan.

F. Zeichner (ib., p. 18) pasakoja apie jo praktikuojamus asmenavimo pratimams „futbolo“ žaidimus. Klasė padalinama į dvi puses arba komandas (du geriausi mokiniai gali pasirinkti sau komandas). Lentoj rašoma šeši veiksmažodžiai, kurių formas turi pasakyti vienos komandos mokinys, kitos komandos mokinio klausiamas. Kiek kartų forma teisingai nepasakyta, tiek gauta įvarčių. (Klausinėjąs savo ruožtu turi mokėti formą, kitaip jo pusė pralaimi du tašku). Aišku, kad tokį žaidimą galima suruošti ne tik gramatikos reikalams: vietoj atskirų laikų bei nuosakų formų galima klausti apskritai netaisyklingųjų veiksmažodžių pagrindinių formų ir pan. Apie tokios rūšies žaidimą pasakoja ir „Modernių mokymo metodų“ autoriai („Mod. Meth. in Teach.“, p. 154), pabrėždami, kad toks žaidimas

reikalauja klausimų ir atsakymų tikslumo iš abiejų pusių. Tikrai, tas, kuris bent kartą pamėgins panašų žaidimą, pamatys, kaip sunku vaikui kad ir kitą vaiką paklausti net iš tų mokslo dalykų, kurie jam gerai pažįstami.

Gal būt, kas pasijuoks iš tokios rūšies mokslo priemonių, palaikys jas nepakankamai rimtomis, pavadins jas mokslo „profanacija". Daugelis pasakys, kad nuo jų nukentės drausmė ir darbo planas. Bet jei šios mokslo priemonės ir iš tikrųjų būtų tik „paedagogische Hexereien", kaip jas su panieka vadina Willamowitz-Moellendorff („Philologie und Schulreform"), net ir tada jos galėtų būti vartojamos pilna teise, nes jos padeda tą patį mokslo tikslą pasiekti žymiai lengviau ir greičiau. Šiuo atveju didelį vaidmenį turi „netiesioginio" intereso sužadinimas, kurio „nepaisyti nėra išmintinga", kaip pastebi A. Schmieder (ib., p. 9). Lenktyniavimo dvasia dažnai padaro iš vadinamojo tinginio ir išdykėlio labai aktyvų klasės darbo dalyvį. Tikrumoj, tačiau, ar tiesa, kad žodžių susinamas „kalimas" lavina vaiko protą daugiau, kaip panašūs žaidimai? Juk kaip tik lavinamojo elemento šie žaidimai turės nepalyginamai daugiau, kaip kad ir „rimtas" bet mechaniškas „kalimas". Teisingai pastebi E. Kaiser („Der Gedanke der Selbstteatigkeit in der Pädagogik bei Niemeyer und Schwarz", 1931, p. 49): „Vaikas savo fizines ir dvasines jėgas smarkiausiai apreiškia *žaidime*: tai yra jo laisvas savarankiškas veikimas. Pagal Frebelį, žaidimas yra šio laikotarpio žmogaus vystymosi aukščiausias laipsnis, nes jis yra laisvas dvasios reiškimas, kilęs iš paties vaiko sielos reikalavimų. Heusinger žaidimą vadina šio amžiaus mokykla. Taip pat, pagal Schwarc'ą, į žaidimą galima žiūrėti, kaip į savo rūšies mokslą, jei žaidimo metu vaikai yra tvarkomi".

Dėl kai kurių mokytojų baimės, kad jie negalės klasės tvarkyti bei drausmės palaikyti, reikia pasakyti, jog labai dažnai jų baimė visai be pagrindo. Jie mano, jei vaikai pradeda triukšmauti tik dėl to, kad jiems žaidimas įdomus, kad čia jau drausmė nukenčia. Šis vaikų triukšmas visai nekenksmingas: jis kaip tik rodo, kad jie visi dalyvauja mokytojo duotame darbe, o juk to jam ir reikia. Daug pavojingesnis yra tylos viešpatavimas klasėj, nes jis rodo, kad „saldusis miegas" apėmė jaunas galveles. Kodėl gi, pagaliau, nebijo drausmės laužymo naujųjų kalbų mokytojai, kurie plačiai praktikuoja žaidimus ir panašias priemones. Lotynų kalbos mokytojas turi taip pat pritaikyti, kaip sako J. Eustance (ib., p. 166), prie savo dėstomojo dalyko sekmingai patirtus savo kolegų, naujųjų kalbų mokytojų, mokymo metodus. Žinoma, mokytojas

neturi su žaidimais išeiti ribų; tas vaiką ne tik įtikins, kad rimtas darbas nereikalingas, bet, — daug blogiau, — patys žaidimai jam atgris ir nustos savo reikšmės. Visas darbas nueis niekais, jei mokytojas nevarys nuolat ir sistematiškai taip pat ir patikrinimo darbo. Griežtas patikrinimas sukelia mokinį ir atsakingumo, ir savigarbos jausmus — tam tikrą vidujinį pasitenkinimą, kad pavyko nugalėti sunkumus.

Ryšium su patikrinimo darbu kyla klausimas: ar turi mokytojas klausti žodžius iš gimtosios kalbos į lotynų kalbą ar iš lotynų kalbos į gimtąją? Pirmosios nuomonės šalininkai remiasi tuo, kad, jei mokinys mokės žodį iš gimtosios kalbos, tai jau, be abejo, jis jį mokės iš lotynų kalbos. Antrosios nuomonės atstovai (L. W. P. Lewis, ib.) rodo į tą faktą, kad mokiniui dažniau trūksta žodžių iš lotynų, kaip iš gimtosios kalbos versti, nes pirmuoju atveju jį apsunkina sinonimai. Be to, jie tvirtina, jog mūsų tikslas yra, kad mokinys lotynų kalbos žodžių mokėtų, o jei jis jų mokės iš gimtosios kalbos, tai dar galima paabejoti, ar jis juos greit ir, apskritai, supras, kai sutiks lotyniškame tekste. Dėdami į mūsų lotynų kalbos mokslo programos pagrindą mokėjimą lotynų kalbos tekstą suprasti, turime prisidėti prie šios nuomonės ir žodžių iš gimtosios kalbos klausinėjimą laikyti nereikalingą. Kad toks klausinėjimo būdas turi dar daug šalininkų, galima paaiškinti tik tuo, kad jis yra liekana tų lotynų kalbos mokslo laikų, kada mokėjimas lotyniškai kalbėti buvo imamas mokymo tikslu. Kiekvienu atveju, jei lotyniškųjų pasikalbėjimų, kaip savarankiško mokslo tikslo, mokslo programos nenumatoma, nėra jokio pagrindo žodžius klausinėti iš gimtosios kalbos: taip bent atsako į tą klausimą ir Prūsijos Švietimo Ministerijos nurodymai (ib. p. 199).

Kalbėdami apie žodžių mokėjimo patikrinimo darbą, negalime nepasakyti keleto žodžių dėl pačios to darbo technikos. Žodžius klausinėdamas, mokytojas būtinai turi reikalauti aiškaus pagrindinių formų ir daiktavardžių giminės pasakymo. Jeigu žodis sudaro konstrukcijos ypatumus, tam tikrą idiomą, ypač, *palyginant su lietuvių kalba*, mokytojas liepia šitokią idiomą įrašyti į žodynėlį. Pav., posakį „commeatu intercludere“ mokinys turi užrašyti greta su „intercludere“, jei to žodžio dar nebuvo. (Rašydamas „intercludere“ formas, mokinys skliausteliuose įrašys ir „claudere“ — veiksmažodį, iš kurio „intercludere“ kilo.

Kaip buvo jau pasakyta, nereikia skubėti su sinonimais, su netiesioginės ar dvigubos prasmės žodžiais. Visa tai užrašoma tik tada, kai tai buvo rasta skaitomuosiuose tekstuose. Jei, pav., pasitaiko

konstrukcija „consulo aliquem", tai reikia tenkintis užrašius „klausti patarimo". Bet kai pasitaiko ir kita konstrukcija „consulo alicui", ne tik abi užrašomos kartu, bet, tikrindamas žinias, mokytojas paklaus taip pat jų abiejų.

Aukščiau taip pat jau buvo pasakyta apie „derivativa" reikšmę. Ar tikrinant ar pirmą kartą užtikus antrinį žodį, mokytojas ragina prisiminti ir pirminį žodį, o turint pakankamai medžiagos, ir kamieną. Kiek rečiau tenka klausti antrinių žodžių, užtikus pirminį. Kiekvienu atveju šia kryptimi dirbant, galima bus vyresnėse klasėse jau sudarinėti „derivativa" grupes: equus, eques, equester, equitatus, equitare; arba: civis, civitas, civilis ir t. t. Šitokiam grupavimui ir jo nagrinėjimui ypatingo svarbumo teikia italų mokyklos praktika (Dea Romana di Giuseppe Lipparini).

Panaudotos turi būti ir homonimų (tikrų ir netikrų) grupės. Jos dažnai sudaro vaikams ypatingo malonumo: cado, caedo, cedo; vinco, vincio, vivo; quaero, queror; apparo, appareo, aperio, operio. Kalbant apie gramatiką, mums teks dar sustoti tuo klausimu, kaip „homonimiškos" galūnės gali padėti netaisyklingųjų veiksmažodžių formoms išmokti ir kaip jas aiškina naujųjų laikų mokslas.

J. Bezard nurodo patarlių bei posakių mokymosi svarbumą žodžiams atminty pasilikti: verta priminti tik vieną garsų „veni, vidi, vici". Patarlių bei posakių į darbą įtraukimo reikalauja ir Prūsijos Švietimo Ministerijos nurodymai (ib., p. 205).

Žinoma, reikia pabrėžti, kad jokios priemonės, joks patikrinimo griežtumas nepadės, jei, kaip sako O. Wecker (ib., p. 34), vadovėly 5-iose eilutėse teksto pasitaiko 15—20 naujų žodžių. Reikia saugotis tokių reiškinių ir, kaip tik atvirkščiai, stengtis, kad tie patys žodžiai nuolat kartotųsi. Aišku, kad jie turi būti svarbiausi ir dažniausiai pasitaiką. Tokios sistemos laikosi modernūs lotynų kalbos anglų vadovėliai, pirmiems metams skirdami nedaugiau, kaip 500 žodžių. Panašiai krypčiai atstovauja ir vokiečių išleisti „Pauli Sextani liber" (Meurer) arba „Ludus Latinus" (Teubner).

Tradicinė Lietuvos mokykloj veiksmažodžių pagrindinių formų tvarka — 1) Praesens, 2) Perfectum, 3) Supinum, 4) Infinitivus (pastarąją formą dar ne visuomet parašo: rašo tik asmenuotės numerį: 1. arba 2. ir pan.). Moderni Fordo gramatika („A School Latin Grammar" by H. G. Ford.), rekomenduojama visoms Londono miesto ir apskrities mokykloms, duoda kitą tvarką: 1) Praes., 2) Inf., 3) Perf., 4) Sup. Tokios pat tvarkos pataria laikytis Prūsijos Švietimo Ministerija (ib. 420). Ši tvarka yra jau kiek geresnė, tačiau logikos atžvilgiu

tobuliausią reikėtų laikyti tą tvarką, kuri deda bendratį pirmoj eilėj. Pirma, toks nurodymas atitiktų ir gimtąją kalbą, juk „laudo“ nėra „girti“, bet „giriu“, o antra, nebūtų tiek svyravimo dėl asmenuotės, nes mokinys, pasakęs „delere“ ar „monere“, savaime prieitų prie „deleo“ ir „moneo“: vienas kirtis jam tai jau parodytų. Čia iš dalies turi reikšmės ir lietuvių kalbos diftongų ypatumai, nes mokiniai yra linkę tarti „del'o“ ir „mon'o“, lygiai kaip ir „munjo“ (o ne „mun-i-o“) asociacija su „arklio“ ir panašių žodžių tarimu.

Metodo atžvilgiu taip pat daug tikslingiau būtų į pirmą planą statyti bendraties lytis, juk pasakymas „laudare, delere, legere, munire“ daug ryškiau pabraukia tuos esminius kiekvienai asmenuotei garsus (**a**-**e**- prieb. -**i**-), kaip „laudo, deleo, lego, munio“, nes pastaruoju atveju tie garsai nėra kirčiuoti, o skirtumas tarp „laudo“ ir „lego“ yra ir visai paslėptas. Žinoma, mokytojas yra surištas tradicija, nes mūsų vadovėliai bei žodynai esam. laiko lytį duoda pirmą, vadinas, taip pat laikosi įsisenėjusios tradicijos. Ogi skirtumas mokytojo vartojamos ir vadovėlio nustatytos tvarkos sudaro sunkumų mokiniui, ir dėl to nėra leistinas. Tačiau, būtų labai pageidautina, kad švietimo ar aukštojo mokslo įstaiga iš naujo apsvarstytų šį klausimą ir nustatytų bendrą visoms Lietuvos mokykloms tvarką.

Kalbant leksikografijos (taip pat kaip ir gramatikos) klausimu, tenka susidurti su problema, kiek į šias sritis galima įtraukti naujosios lingvistikos davinių. Užsienio lotynų kalbos metodikos autoritetai, anglų L. Lewis, belgų A. Poissinger, vokiečių F. Cramer, savo aukščiau minėtuose veikaluose visi sutinka, įspėdami dėl per didelio įsitraukimo į lingvistiką. Visi jie sutinka su tuo, kad lyginamosios gramatikos daviniai suteiktini mokiniams tik tada, kai jie gali palengvinti to ar kito reiškinio supratimą ir patarnauti tvirtesniam žinių atminty išsilaikymui. Panašų nusistatymą F. Zeichner (ib., p. 14) formuluoja taip: „Lyginamojo kalbų mokslo daviniai neturi sudaryti mokslo programos dalies, bet turi tik padėti dalyką aiškinti, ypač jaunesnėse klasėse; ten šio mokslo turi būti tik tiek, kiek jo būtinai reikalinga.“

Šis lingvistikos mokslo vietos ir tūrio klausimas yra ypač svarbus Lietuvos mokykloj. Lietuvių kalba pasižymi kaip tik savo tinkamumu lyginamosios gramatikos klausimams iškelti. Bet, pagaliau, ir prancūzų, ir anglų, ir vokiečių mokytojas negalės nekalbėti apie savo gimtosios kalbos giminiškumą bei santykius su lotynų kalba. Ypač tai pritinka prancūzų ir anglų kalboms, ir šių kraštų metodikai patys pabrėžia, kad mokiniui, ir iš pradžios ir toliau mokantis, nuolat turi būti nurodomas šis glaudus dviejų kalbų ryšys. Teisingai tą patį pastebi ir

Fr. Hoffmann (ib., p. XII): „Neduodami mokiniams moksliško paaiškinimo, mes negalime teisintis tuo, kad jie tam nėra subrendę: — šio paaiškinimo formą mes turime pritaikinti mokinių subrendimo laipsniui.“

Paskutiniu laiku net gimtosios kalbos pamokose mokytojai randa reikalo paaiškinti šios kalbos vietą kitų pasaulio kalbų tarpe. Taigi visai natūralu, jei, pradėdamas su mokiniais lotynų kalbą eiti, lotynų kalbos mokytojas ar tik primins (jei mokiniai jau yra apie tai girdėję), ar iš naujo paaiškins, kokią vietą kitų kalbų šeimoj užima lotynų kalba ir kokie jos santykiai su mokinių gimtąja kalba. Progai pasitaikius, mokytojas galės prie to klausimo grįžti, kad persitikrintų, ar gerai jį mokiniai suprato, ir kiek iš jo paaiškinimų jų atminty užsiliko. Prireikus, žinias galima atnaujinti bei praplėsti. Aukščiau jau buvo kalbėta, kad mokiniai, pav., gali būti paraginti sudarinėti abiem kalbom bendrų žodžių sąrašus. Apskritai, plačios šioj srity mokytojo paskaitos vengtinos, bet mokiniai turi veikti patys savo intelekto ir savo žinių ribose, mokytojo padedami.

Apie lotynų ir lietuvių kalbų giminiškumą kalbant, mokytojui teks, žinoma, paliesti ir kitas kalbas, ypač iš mokamųjų ar, apskritai, mokiniui pažįstamųjų. Dažnai atsiranda klasėj mokančių latvių kalbos. Ši kalba yra ypač patogi kai kuriems lotynų kalbos reiškiniams išaiškinti, pav. „k“ tarimo „c“ tarimu pakeitimai. (Apie tikrą lotynų kalbos tarimą, — „Kikero“ ir pan. mokytojui taip pat teks pasakyti keletą žodžių vis tiek, ar tradicinis, ar naujas tarimas bus priimtas mokykloj, — pastaruoju laiku jam teks aiškinti „Cicero“ tarimą). Jau vienas kalbų giminiškumo paaiškinimas išspręs klausimą, kodėl tiek daug bendrų žodžių kamienų, o kartais ir galūnių lotynų ir lietuvių kalbose. Tą bendrumą kas kart pabrėžti yra mokytojo pareiga, nes tai palengvina žodžio išmokimą. Pabrėžtinas yra ir bendrumas su kitomis kalbomis, kurias jis moka, — tik ne su tomis, kurių jis nemoka.

Aišku, kad mokytojas neturi būtinai skubėti užbėgti mokiniams už akių. Pirmą pamoką jo paaiškinimų gali ir nebūti: jis gali palikti patiems mokiniams iniciatyvą pastebėti kalbų bendrumą, padaryti iš to išvadas. Bet jei klausimas mokinių iškeltas, tai reikšia, kad atėjo laikas paaiškinti.

Nėra patartina mokytojui leistis į komplikuotus balsių kitėjimo ir pan. moksliškuosius dalykus. Lyginamosios gramatikos daviniai suteiktini tik ten, kur jie aiškiai pastebimi. Ši taisyklė liečia ir lotynų kalbos istorinės gramatikos dalykus. Jau vienas sustatymas greta tokių formų, kaip: genus — generis, flos — floris, gero — gessi, uro — ussi,

maereo — maestus, careo — castus, dirimo — discido, daug paaiškina mokiniui be to, kad reikėtų minėti „rhotacizmo" terminą. „Quis, cui, cuius, quem; sequor, secutus; loquor, locutus — yra kita paralėlė, kuri galės paaiškinti mokiniui lotynų kalbos garsų santykiavimą.

Bet ir pamoka ir gramatikos vadovėlis, skirtas mokiniui, — ne mokytojui, — neturi būti prikrauti lyginamosios ar istorinės gramatikos medžiagos. Geriausiai, kaip buvo minėta, jei mokinys pats sau pagalvos apie tą ar kitą panašumą ir iškels šį klausimą klasėj, kur mokytojas gali apie tai „extra" pakalbėti, bet vadovėly tokiems lingvistikos diskursams vietos neturi būti, arba jie turi užimti visai atskirą nuo mokomosios medžiagos vietą.

Ir tarimo klausimą tenka laikyti iš dalies surištą su naujosios lingvistikos atradimais. Lietuvos mokykla turi tuo klausimu ir savo tradiciją ir savo uždavinį. Tradicinis yra aukštesniojoj mokykloj senas, nereformuotas tarimas su „c" pieš minkštuosius ir „k" prieš kietuosius balsius ir kitais atitinkamais ypatumais („roza — rosa; nacio — natio"). Lietuvos bažnyčioj laikomasi taip pat šio seno tradicinio tarimo. Kad neatsirastų „dviejų lotynų kalbų", kad neatsirastų sienos, skiriančios bažnyčią nuo mokyklos, prisilaikytina vienodo tarimo juo labiau, kad kartu su kitų profesijų darbininkais mokykla rengia ir būsimus dvasininkus.

Pažvelgę, kaip šis klausimas sprendžiamas užsieny, mes matome, kad jis dar toli gražu nėra galutinai baigtas. Tiesa, Vokietijoj, Anglijoj ir Amerikoj dauguma mokyklų perėjo prie reformuoto tarimo, bet Belgija, Prancūzija, Italija, vadinas, lotyniškos ir daugumoj katalikiškos šalys laikosi savo bažnytinio tarimo. Abatas Petitmangin sako: „N'exagérons pas l'importance de la prononciation quad il s'agit d'une langue morte." („Nereikia perdėti tarimo reikšmės, turint reikalo su negyva kalba". A. Poiss. ib., p. 32.) Aišku, kad filologai universitete gali susipažinti su reformuotu „mokslišku" tarimu, bet visuomeniniame gyvenime, kuriam aukštesnioji mokykla ir ruošia savo auklėtinius, nereformuotas tarimas turėtų daugiau reikšmės ir atneštų daugiau naudos. Reformuoto tarimo įvedimas, be abejo, padarytų vaikui lotynų kalbą labiau svetimą, atitolintų ją nuo jo. Juk daugybė lotynų kalbos žodžių įėjo į mūsų gyvenimą iš tradicinio tarimo, juk mes tariame „nacija", o ne „natija", „socializmas", o ne „sokialismas"; vaikas sako: „aš sumokėjau 5-ius centus", o ne „kentus", nuėjau į cirką", o ne „kirką". (Palyg. „Kivilissattion"! Michaelson. Deutsche Philologenblatt. Nr. 5. 1. II. 28, p. 76).

Vadinas, įvedę reformuotą tarimą, mes patys nutrauksime tą kultūros ryšį, kuris yra mums brangiausia priemonė ir mokslui palengvinti ir jo svarbumui iškelti. Jau vien dėl šių brangių istorinių ryšių tektų atsisakyti nuo reformuoto tarimo. Pagaliau nereikia užmiršti, jog pačių romėnų tarimas nebuvo visuomet vienodas, ir mes tik apytikriai jį galime atstatyti. O jeigu anglai ir amerikiečiai griebiasi reformų, reikia turėti galvoj, kad jų tradicinis tarimas buvo visiškai iškraipytas. Juk lotynišką „iam“ jie tardavo „džem“, lotynišką „fido“ — „faido“ ar „faidou“, „meta“ — „myte“, „tuto“ — „tjutou“, „pratum“ — „preitem“ ir pan. Palyginant su tokiu tarimu, mūsų tradicinis tarimas beveik jau gali būti pavadintas taip pat „reformuotu“.

IV. Gramatika

Kalbant apie gramatiką, reikia visų pirma išsiaiškinti tą vaidmenį, kurį ji turi vaidinti lotynų kalbos moksle. Atsakydami į tą klausimą, turime sutikti su Fr. Hoffmann'u (ib. p. 23), kuris pabrėžia tą faktą, jog gramatika yra ir turi būti tik mokslo priemonė kalbai išmokti. Iš šito fakto nesupratimo kyla ir tie gramatikos dėstymo trūkumai, kurie paverčia ją savarankiška disciplina, beveik niekuo nesurišta su skaitomąja medžiaga, nei su bendru proto lavinimu. Jos dėstymas tampa dogmatišku, mokiniams neįdomiu „kalimu" užuot sužadinus juose stebėjimo bei tyrinėjimo galią. „Sistemos dėliai" tyliai praleidžia skaitomajame tekste tokias vietas, kurios kaip tik tinka mokinio aktyviam darbui, laukdami, kol prieis gramatikoj prie „taisyklės", kuriai gražiai surinkta ištisa eilė pavyzdžių. Arba, atmintinai „kala" visą eilę surinktų gramatikoj pavyzdžių, praleisdami nepastebėję tuos pavyzdžius, kurie pasitaiko pačiame skaitomajame tekste. Tokia mokslo sistema neleistina, nes, kaip teisingai pastebi Fr. Hoffmann (ib.), ji „tik padaugina mokinio žinias", bet jo dvasios plėtrai ji — tuščia. „Ne stebuklas", tęsia jis toliau (ib., p. 26), „kad šių faktų supratimas tik pamažu užkariauja sau vietą: juk čia tenka kovoti prieš šimtmečiais įsisenėjusį įprotį, turintį daug ir atkaklių gynėjų". „Kaip dažnai pasitaiko", rašo jis kitoj vietoj, „kad mokiniai supranta lotynų tekstą ir gali jį pakankamai gerai išversti į gimtąją kalbą, bet kai iš jų reikalaujama gramatikos taisyklės, jie jos nemoka. Tuo nusiskundžia dažnai ir mūsų dienų mokytojai, neskirdami priemonės nuo tikslo." Iš tikrųjų, juk gramatikos taisyklės tikslas yra padėti mokiniui tekstą suprasti: jei jis jį supranta, vadinas, jis supranta ir tą taisyklę, tik kartais nemoka jos tuojau „gražiai" formuluoti. Mes gi neturime užmiršti, jog pirmas ir svarbiausias mūsų uždavinys — lotynų kalbą suprasti ir mokėti autorius skaityti bei jais naudotis.

Vadinas, jei mes nenorime, kad gramatikos mokslas pavirstų nenaudingu ir mokiniams vargingu „kalimu", prieš kurį kyla tiek protestų iš plačiosios visuomenės pusės, protestų, kurie dažnai kaltina metodo vietoj patį dėstomąjį dalyką, jei mes norime, kad gramatikos mokslas tikrai suteiktų naudos ir kalbos mokėjimui ir mokinio proto lavėjimui, — mes turime sutvarkyti jį visai kitais pagrindais, kaip iki šiol, turime atsisakyti nuo senų dogmatiškų dėstymo principų ir panaudoti, kur tik galima ir kur tai produktinga, indukcijos priemonę, kaip buvo pasakyta aukščiau, kalbant apie tiesioginio metodo ypatumus.

A. Poissinger (ib., p. 38) taip apibūdina gramatikos vietą kalbos moksle: „Reikia saugotis gramatikos mokslui teikti savarankiškos reikšmės, į ją žiūrėti kaip į tikslą, o ne į priemonę... Jis (mokslas) turi būti induktyviškas, iš pagrindo filosofiškas, bet paprastas ir vaikui prieinamas, jis turi vengti mokymosi atmintinai, neaiškios terminologijos ir neteikti svarbos išimtims bei retenybėms".

Apie išimčių ir retenybių mokymąsi Belgijos Švietimo Ministerija taip pasisako: „Linksniuotes, graikų kalbos dviskaitos pavidalo, tam tikrus laipsniavimo būdus ir, apskritai, visas retas formas, kurių mokymąsis apsunkina atmintį, be jokios lavinamosios naudos, reikia palikti tolesniam, progai pasitaikius, mokslui".

Ministerijos aplinkraštis, iškeldamas lotynų kalbos mokslo reikšmę sąmoningam stebėjimui, atidumui, sprendimui, protavimui lavinti, pabrėžia, kad mokytojas nuolat turi griebtis aktyvumo metodų, nuolat laikyti mokinių intelektą budrų gausybe klausimų, reikalaujančių ne tik atminties pastangų, bet ir *rimto mąstymo.*

Dėl gramatikos dėstymo metodo A. Poissinger (ib., p. 43) rašo: „Įsavintinam dalykui surasti tinka indukcijos metodas, — sistematiško dėstymo reikalams tinka dedukcijos metodas, bet nebijokime eklektizmo: paprastiems dalykams jokiu būdu nepakenks ir dogmatiškas metodas, kad tai padarytumėm ir laiko taupumo ar įvairumo dėliai".

Gerai apibūdina pačią indukcijos metodo sąvoką J. Headlam (ib., p. 27): „Indukcijos metodo esmė yra ta, kad, ar mes duodame išmokti taisyklę, stebint visą eilę rūpestingai parinktų pavyzdžių, ar iš pradžios aiškiname taisyklę, o paskui iliustruojame ją pavyzdžiais, — visais atvejais taisyklės mokymasis ir praktika, kurią teikia gausūs pavyzdžiai, turi eiti vienu laiku. *Neturi būti nė vienos taisyklės be pavyzdžio, nė vieno pavyzdžio be taisyklės*".

Tuo būdu darosi aišku, kodėl ir visi Vokietijos lotynų kalbos mokslo planai reikalauja gramatiką rišti su teksto skaitymu: — „vom Satze ausgehen“. (J. Paton, „The Method of Teaching Classics in the Reform Schools in Germany“. Pusl. 133. Richtlinien für die Lehrpläne der Höheren Schulen Preussens, p. 198).

Aišku, kad, pradėdami lotynų kalbos vėliau už gimtosios kalbos, vėliau net už vienos naujųjų kalbų mokslą, mes neturėsime iš pat pradžios ir visose smulkmenose laikytis indukcijos metodo. Mums nėra reikalo per pirmą ar vieną iš pirmųjų pamokų rinkti, sakysime, I-os linksniuotės paradigmą iš duotų vadovėly sakinių (kaip tai tiktų, pradedant lotynų kalbą nuo I-os klasės). Mes galėsime tą paradigmą mokiniui duoti iš karto: tuo sutaupysime laiko, pagreitinsime mokslo tempą, sužadinsime mokiny aktyvumo. Juk, jei visa atrodo mokiniui per lengva, jis ištyžta ir nustoja noro dirbti. Todėl, kad mums ir teks morfologinę gramatikos pusę eiti su mokiniais daugiausia dogmatišku keliu, mes turėsime galvoj, kad sintaksei, kaip pastebi J. Paton, indukcijos principas ypatingai tinka (ib., p. 134).

Čia negalima nepasakyti ir apie tą reikšmę, kurią gimtosios kalbos mokslas turi ir turi turėti lotynų kalbos mokslui. „Mokėjimas pavartoti gimtosios kalbos analogiją padeda suprasti lotynų kalbos idiomą“, priduria J. Paton (ib., p. 134). Gimtosios kalbos mokslas yra pagrindas, ant kurio lotynų kalbos mokytojas gauna statyti savo dėstomojo dalyko sistemą. Aišku, kad jis neturi per daug pasitikėti mokinio žiniomis ir nuolat tikrinti, ar gimtosios kalbos mokslą einant įgytos žinios nėra „išgaravusios“, bet apsieiti be jų, nereikalauti dviejų kalbų lyginimo ten, kur tai galėtų dalyko supratimą palengvinti, būtų nedovanotina dėstymo klaida. Žinoma, iš kitos pusės mokytojas neturi tos priemonės vartojimo perdėti: yra smulkmenų arba kad ir pagrindinių taisyklių, kurios *turi* jau būti mokinių įsavintos per gimtosios kalbos pamokas, ir smulkus jų nagrinėjimas atimtų brangų laiką ir sukeltų nuobodumo mokiniams. Mokytojui, pav., dažnai tenka paklausti, kur veiksnys, kur papildinys, nes tai esminga ir teksto supratimui, bet reikalauti kalbos dalimis nagrinėjimo, klausti, pav., kokios rūšies aplinkybė, galima tik išimties keliu, kai yra abejonių, kad mokinys to dalyko nesupranta ir todėl negali ir viso teksto tinkamai suprasti.

Teisingai pastebi J. Bezard (ib., p. 9, p. 23), kad dažnai lotynų kalbos nemokėjimas kyla iš gimtosios kalbos nemokėjimo ir daug trūkumų, už kuriuos kritikai kaltina lotynų kalbą, pareina nuo to laiko, kai

mokinys mokėsi tik gimtosios kalbos. Silpnų iš gimtosios kalbos mokinių negalima prileisti prie lotynų kalbos.

Nemaža reikšmės gramatikos mokslo pasisekimui turi palyginimas ir su kitomis kalbomis, einamomis mokykloj. Tuo atžvilgiu A. Poissinger (ib., p. 34) pastebi: „Kita šios srities suprastinimo priemonė yra palyginimas: lotynų kalbos gramatikos palyginimas su graikų kalba arba su kitos mokinio einamos kalbos gramatika. Ministerijos aplinkraščio žodžiais: reikia įtraukti visas galimas priemones gramatikos žinių įgijimui paskatinti ir šių žinių mokinio atminty laikymuisi užtikrinti".

Mūsų mokykloj, pav., kalbant apie Acc. c. Inf. posakį, galima ne tik nurodyti analoginius lietuvių kalbos posakius, pav., „matau raitelius atvykstant", bet ir vokiečių ir prancūzų kalbos: „ich sehe die Reiter kommen", „je vois arriver les cavailers".

Tam pačiam tikslui, — dalyko suprastinimui ir geresniam atsiminimui, — patarnauja ir vadinamosios gramatikos lentelės, kurios gali būti panaudotos ne tik „išsklaidytos po gramatiką medžiagos pakartojimui bei sistematizacijai" (A. Poissinger, ib. 47), bet ir naujai įgytoms žinioms apčiuopti, apibendrinti bei įsisavinti. „Reikia", sako J. Bezard, „kad vaikas vienu žvilgsniu galėtų apimti visą linksniavimą, visą asmenavimą..., kad jis suartintų formas vieną su kita, pajustų jose analogijų..."

Aišku, kad geriausiai, jei tokia gramatikos lentelė nėra pateikiama mokiniui baigtu atspausdintu pavidalu, bet jei jai sudaryti įtraukiamas jis pats. Tokioms lentelėms sudaryti pavyzdžių galima rasti kiekviename gramatikos vadovėly, taip pat ir skyrium surinktų:

1. J. Bezard. Tableaux de Latin;
2. R. Guignard. Methode Simplifiée pour l'Enseignement du Latin.
3. E. Lablenie. Les Tableaux du Latin Vivant.

Kalbėdamas gramatikos lentelių reikalu, turiu malonią pareigą čia porą žodžių pasakyti apie linksniuočių bei asmenuočių lenteles, kurias pateikdavo savo mokiniams mano lotynų kalbos mokytojas O. J. Kabelle (Petrapilis, 1885—1910): spaudoj aš tokių nemačiau ir gailiuos, kad gerbiamasis pedagogas savo laiku jų spaudon neišleido. Šios lentelės yra geresnės už paprastai vadovėliuose teikiamas tuo atžvilgiu, kad jose apibendrinimo laipsnis buvo nuvestas iki galutinio aukščio. Juk kiekvienoj paprastai teikiamoj lentelėj neišvengiamai duodamos 5 asmenuotės, 4 linksniuotės, kad ir lygiagrečiai, bet sky-

rium. O. J. Kabelle tvarkė savo lenteles taip, kad viename sąsiuvinio puslapy tilpdavo visos linksniuotės, kitame — visos asmenuotės. Pasiekdavo jis to, visai pašalindamas žodžių pavyzdžius, duodamas tik linksniuočių bei asmenuočių kamienus ar kamiengalius:

Linksniuotės: I -a, II -o, III — priebals. (-i), IV -u, V -e;
Asmenuotės: I -a, II -e, III — priebals., IV -i.

Pasilikdavo tik pridėti linksnių ar asmenų galūnes ir, kur reikėjo, jungiamuosius balsius, arba laikų žymes. Toks žodžių pavyzdžių nedavimas veda prie to, kad mokinys negali aklai bei mechaniškai „iškalti" paradigmų, bet turi nuolat *galvoti* apie atskirų lyčių *sudarymą*.

Panašaus tipo lentelę randame Lwowe išleistoj lotynų kalbos gramatikoj („Gramatyka Łacińska". M. Auerbach i K. Dąbrowski, 1934), tik galūnės, kurių apžvalga joj duota, yra arba senoviškos arba atstatytos taip, kad prie jų dar reikia paaiškinimų, o tiesiog ja naudotis negalima. Žemiau paduodame šią apžvalgą:

Przegląd końcówek deklinacyjnych

	Singularis					Pluralis				
	I	II	III	IV	V	I	II	III	IV	V
Nom.	—	s, m	s, -	s, -	s	i	i, ă	ēs, ă	s, ă	s
Gen.	ī(s)	ī	s, ĭs	s	ī	rŭm	rŭm	ŭm	ŭm	rŭm
Dat.	ī	ī	ī	ī	ī	īs	īs	(i)bŭs	bŭs	bŭs
Acc.	m	m	m, -	m, -	m	s	s, a	(ē)s, ă	s, ă	s
Abl.	d	d	ĕ, d	d	d	równy datiwowi				

Be istoriškai gramatinių paaiškinimų, vadovėlis kreipia mokinio dėmesį į tai, kad yra skirtumas tarp kamiengalio ir galūnės tarp „tematu" ir „końcówki" (p. 19).

Mano manymu, praktiškam mokinio naudojimuisi, o ne tik teoretiškai apžvalgai skirtos linksniuočių (taip pat asmenuočių) lentelės problema pareina nuo to, kad vaizdžiai suderintumėm ar sujungtumėm

ir kamiengalių ir galūnių elementus. Sunkumas kyla ten, kur kamiengalis susilieja su galūne, kaip antai: gen. sing., nom. pl. II decl. — equi (equoi). Juk, jei nebūtų šio sunkumo, mes galėtumėm mūsų lentelėj duoti kamiengalį, sakysim, raudona spalva, o galūnę — juoda, kaip ir daro kai kurie vadovėliai („Ludus Latinus", Teubner). Tuo būdu garsui, kilusiam iš kamiengalio ir galūnės susiliejimo, tektų duoti dar kitą spalvą, jei tik nebijosime, kad tai neprivestų prie perdidelio margumo, kaip popieriuje, taip ir mokinio galvoje.

Žemiau paduodame lentelės pavyzdį, kur patogumo dėliai kamiengalius pažymime didžiomis raidėmis:

	Singularis					Pluralis				
	I A	II O	III —	IV U	V E	I A	II O	III —	IV U	V E
Nom.	A	Us, Um		Us, Ū	Ēs	Ae	-ī, a	ēs, a	Ūs, Ua	Ēs
Gen.	Ae	-ī	is	Ūs	Ei	Ārum	Ōrum	um	Uum	Ērum
Dat.	Ae	Ō	ī	Ui, U	Ei	-īs	-īs	ibus	ibus	Ēbus
Acc.	Am	Um	em,	Um, Ū	Em	Ās	Ōs, -a	ēs, a	Ūs, Ua	Ēs
Abl.	Ā	Ō	e	Ū	Ē	kaip dativus				

(Kamiengalio -i paradigma yra šioj lentelėj praleista: ją galima eiti vėliau, kai pagrindinės paradigmos įsavintos.)[1])

[1]) Kamiengalio -i (III-oji links.) praleidimo proga negaliu nepacituoti J. Bezard'o: „Le tableau ne convient que pour représenter de grands ensembles. Dés qu'on entre dans les détails, il est à la fois trop long et trop court. On se voit obligé d'omettre des parties importantes, et il reste encore trop de choses, malgré ces éliminations, pour que l'oeil distingue du premier coup ce bu'il faut d'abord retenir". (Lentelė tinka tik stambesnioms grupėms atvaizduoti. Lig tik įsigilinama į smulkmenas, ji darosi per ilga ir per trumpa. Žmogus yra priverstas praleisti svarbius skyrius, ir, vis dėlto, pasilieka per daug dalykų, kad akis galėtų iš pirmo žvilgsnio atskirti, kas yra esmingiausia. Pusl. 104).

Šiuos žodžius reikia nuolat turėti galvoj lenteles sudarant. Pasisekimo paslaptis glūdi tame, kad mokėtumėm iš didelės reikalingų dalykų daugybės išskirti tai, nuo ko *galima* atsisakyti.

Aišku, kad ir prie šios, čia mano siūlomos lentelės reikalingi istoriškai gramatiniai paaiškinimai, pav., nom. sing. II decl. -Us, kilęs iš -Os, arba dat., abl. pl. tos pačios linksniuotės -is — iš -ois. Tačiau tokie paaiškinimai tik padės atstatyti pilną paradigmą: svarbus bus ne jų, bet susidariusių formų mokėjimas.

Asmenavimo lentelė gali turėti maždaug tokią išvaizdą:

Indicativus activi

Kamieng.	I — A II — E III — prieb. IV — I
Asm. g.	-o (-m), -s, -t; -mus, -tis, -nt
Praes.	kam. + a. g. (-ao = -o; jung. b. -i-; 3 asm. d. -u-)
Imp.	kam. + **ba** + a. g. (III ir IV -e-ba-)
Fut. I	I, II — kam. + **b** + a. g.; III, IV — kam. + **e** + a. g. (1 asm. v. -am)
Perf.	būt. kam. + a. g. (-i, -isti, -it; -imus, -istis, -erunt)
Plusqu.	būt. kam. + -eram, -eras, -erat, -eramus, -eratis, -erant
Fut. II	būt. kam. + -ero, -eris, -erit,- erimus, -eritis, **-erint**

Coniunctivus activi

Praes.	kam. + **a** + a. g. (-a + am = -em)
Imp.	Infinitivus + a. g.
Perf.	būt. kam. + **eri** + a. g.
Plusqu.	būt. kam. + **isse** + a. g.

Sutrumpinimai „kam." ir „būt. kam." reiškia „kamienas" ir „būtasis kamienas". Apie juos turi būti paaiškinta kalbant apie pagrindines formas. „A. g." reiškia „asmens galūnės", „jung. b."—„jungiamasis balsis".

Neveikiamosios rūšies asmenavimo lentelė sudaroma analogiškai. Sudėtinių laikų sudarymas nurodomas taip pat schematiškai, pav.:

Perf.	P. P. P. sum, es, est, sumus, estis, sunt

(„P. P. P." reiškia „Participium Perfecti Passivi" — lytis taip pat duota vienoj iš pagrindinių formų).

Kaip buvo pasakyta, panašios lentelės skiriasi nuo paprastai duodamų vadovėliuose tuo, kad verčia mokinį galvoti. Pamatęs lentelėj „laudaveram", jis „papūgiškai" sudaro „amaveram", bet, žiūrėdamas į priemonę, panašią į čia duodamas lenteles, jis bus priverstas pagalvoti apie bendrą laiko sudarymo taisyklę: būtojo laiko kamienas ir galūnės eram, eras ir t.t. Tokios rūšies lentelę galima bus net leisti mokiniui rankoj laikyti, atsakinėjant ir iš vietos ir prie mokytojo stalo. Tuo būdu jokio „kalimo" nereikės, vaikai jausis tikri ir laimingi, ir greit mokės linksniuoti (ir asmenuoti) jau be lentelių. Jų laikyti nebus draudžiama kad ir vėliau, kad ir iki 8-os klasės, bet jos stačiai nebus reikalingos, jos ir taip užsiliks mokinių galvose.

Aukščiau minėtas mano lotynų kalbos mokytojas O. J. Kabelle, plačiai naudodamasis lentelėmis, ėjo net taip toli, kad ir visiškai drausdavo gramatikos vadovėlio vartojimą. Dėl to dalyko jis buvo tos pačios nuomonės, kaip ir J. Bezard (ib. p. 34), kuris sako, jog gramatikos vadovėlis yra skiriamas mokytojui, o mokinys turi naudotis vien lentelėmis. Teoretiškai kalbant, tokia taisyklė visai teisinga ir turėtų būti vykdoma, bet praktiškai tenka susidurti su tokiais reiškiniais, kaip, pav., atskirų mokinių susirgimai. Šiais atvejais jokio gramatikos vadovėlio neturėjimas gali mokiniui blogai patarnauti; kad jis ir nurašytų gramatikos lentelę nuo draugo, jis vis dėlto jos nesupras, nes, kai ji klasėj buvo aiškinama, jo nebuvo, o draugas mokytojo atstoti negalės. Išeitos medžiagos pamatymas spaudoj ir truputį kitoj šviesoj, kaip ji buvo atvaizduota klasėj, mokiniui taip pat ne tik nekenks, bet padarys daug gera. Todėl gramatikos vadovėlio turėjimas ne tik nedraustinas, bet ir pageidautinas (tačiau nėra būtinas).

Antros eilės klausimas yra: ar leistina ir pageidautina, kad elementariniame vadovėly tarp skaitomojo teksto būtų įdėta gramatikos taisyklių bei paradigmų, ar būtinas atskiras vadovėlis. Dėl šio klausimo yra skirtingų nuomonių. Atskiro gramatikos vadovėlio šalininkai nurodo tą faktą, kad atskirame vadovėly visa mokomoji medžiaga bus išdėstyta sistematiškai ir mokiniui greit prieinamai, jei jam būtų reikalas pasižiūrėti tą ar kitą anksčiau išeitą taisyklę ar paradigmą. Užtat, turint gramatikos medžiagą, išskirstytą po visą vadovėlį tarp įvairių tekstų, žodžių, pratimų, mokiniui sunku prie jos prieiti, ją pakartoti, jis nepagauna dailios sistemos bei nuosaikumo ir, pagaliau, moka gramatiką ne iš pagrindų ir silpnai.

Iš kitos pusės, čia buvo nurodyta balsų, smerkiančių gramatikos mokslą, kaip autokratišką discipliną, balsų, kurie tvirtina, jog gramatikos žinios tik tada turi reikšmės, kai jos surištos su pačia kalba, su

skaitomuoju tekstu, kai jos įgytos paties mokinio indukcijos keliu, o neužkartos jam iš anksto, kaip kažkokia jam visai neaiški ir nesuprantama aksioma. Be to, nuolat turėdamas paradigmas prieš savo akis, mokinys neužmirš jų taip greit, jos jau mechaniškai įeis į jo atmintį užuot jas kalus, o su atskiru gramatikos vadovėliu surištas būtinai ir nelemtas kalimas.

Abi nuomonės turi savo geras puses, kurių neigti negalima, todėl ir atskiros gramatikos buvimas yra labiausiai pageidautinas, bet tokia gramatika gali būti vartojama greta vadovėlio, kuris iš savo pusės turės taip pat ir paaiškinimus ir paradigmas, žinoma, tik neprieštaraujančius vieni kitiems. Tokia gramatika pasiliks mokiniui ir tolesniam vyresniųjų klasių mokslui. Galutinai, tačiau, pašalinti gramatikos elemento iš vadovėlio būtų nepatartina, nes, iš tikrųjų, nuostolis galėtų būti didesnis, kaip pelnas. Vokiečių gimnazijose elementarinis kursas visur riša chrestomatiją su gramatika (J. Paton, ib., pusl. 136). Sintaksinė gramatikos dalis turi laisvus lapus, taip kad ir čia mokinys galės pats įrašyti pavyzdžius iš skaitomojo teksto.

Panašus yra klausimas ir dėl žodyno vietos elementariniame vadovėly. Aukščiau minėtame straipsny „Apie metodą kalboms dėstyti" jo autorius, J. Kochas, griežtai smerkia paprotį atskirų straipsnių žodyną talpinti knygos gale: „laimė, jei jo skyriai atitinka tekstų paragrafus, bet dažnai žodžių tenka ieškotis abėcėlės žodyne. Tie, kurie mano, kad mokinys, bevartydamas žodyną, išmoksta daugiau žodžių, labai klysta". Neginčytinas dalykas, kad žodžiai kartu su paradigmomis, būdami įterpti tarp skaitomos medžiagos, mokiniui visuomet po ranka, žymiai palengvins medžiagos įsisavinimą, iš dalies atstodami tikrą komentarą, kurio pageidauja autorius. Taip pat reikia pripažinti, kad ir gramatiško bei bendro komentaro tikra to žodžio prasme parūpinimas elementariniame vadovėly yra taip pat sveikintina idėja.

Aukščiau cituotame belgų Švietimo Ministerijos aplinkrašty buvo pabrėžta, kad mokslo pradžioj, vadinas, per pirmus dvejus metus, reikia mokytis *tik* taisyklingų gramatikos reiškinių. Visos išimtys paliekamos tolesniam mokslui, kur jos gali būti įsavintos kartu su žodyno medžiaga ten, kur jos pasirodo. Tolesnis mokslo laipsnis būtų jau jų galutina sistematizacija. Bet ir tas gali įvykti reikalui esant, ir tik tada, kai moksleivis turi pakankamai surinktos medžiagos. (A. Scheindler, Methodik der Unterricht in der lateinischen Sprache, p. 15; A. Poissinger, ib., p. 19.) Aiškiai pasisako šiuo klausimu M. Durys (Lotynų kalbos gramatika, p. 51): „Kalimas ir mokėjimas tų i š i m č i ų neturėtų būti laikomas kaž-kokiu svarbiu dalyku. Skirti

gimines geriau įprantame mokydamiesi žodžių, skaitydami tekstus". Šiuos žodžius, parašytus 3-ios linksniuotės giminių mokymosi proga, galima pritaikinti, apskritai, išimčių reikalui.

Šiuo atžvilgiu pavyzdžiu gali būti paimtas aukščiau minėtas H. Fordo gramatikos vadovėlis. Jis padalytas į dvi nelygias puses: vieną, nežymėtą linija iš šono ir būtinai mokslui reikalingą, ir kitą, atžymėtą linija iš šono ir taip pat iš dalies patalpintą knygos gale. Ši antra dalis ne būtinai reikalinga, jos į darbą įtraukimas paliekamas mokytojo nuožiūrai. Ji taip pat gali patarnauti mokiniui šiam ar tam klausimui pasižiūrėti arba, kaip aš pasakiau, tam ar kitam klausimui sistematizuoti. (Smulkaus šrifto, kenksmingo vaiko akims nėra!) Toks vieno to paties gramatikos vadovėlio vartojimas nuo mokslo pradžios iki galo labai pageidautinas, nes, kaip teisingai pastebi A. Poissinger (ib. p. 21), „la localisation d'un souvenir est précieuse pour le fixer, le rendre durable et en faciliter la reviviscence". (Atmintino dalyko lokalizacija puikiai jam padeda ilgam laikui užsilikti ir, reikalui esant, vėl sąmonėj kilti.) J. Paton irgi rašo: „The German teacher believes in localisation as a help to memory". (Ib., p. 136.) (Vokiečių mokytojas, yra įsitikinęs, kad lokalizacija padeda atminčiai).

Pažvelkime gi, kas gali būti pašalinta ir pažangioj mokykloj jau pašalinama iš pirmųjų metų programos. Visų pirma I-oj ir II-oj linksniuotėse lytys galūnėmis „-abus", vocativ'o ypatumai („fili") ir visos „deus" ir „vir" paradigmos. Toliau — III-os linksniuotės giminių išimtys ir „vis" ir pan. paradigmos; IV-oj linksniuotėj—„domus" paradigma ir daiktavardžiai galūnėmis „-ubus". Būdvardžių „dives" tipo linksniavimas ir „pius, maledicus, vetus, superus, posterus, inferus" ir kitų laipsniavimas. Įvardžių „quidam, aliquis, quilibet" ir pan. linksniavimas. Netaisyklingųjų veiksmažodžių Perfectum lyties sudarymo būdai. (Šia proga reikia pažymėti, kad anksčiau minėtoj M. Auerbacho ir K. Dąbrowskio gramatikoj pilno netaiskylingųjų veiksmažodžių sąrašo visai neduodama, užtat kiekvienam laiko sudarymo būdui duota kelių veiksmažodžių graži iliustracija.)—Toks yra nereikalingo „balasto" apytikris sąrašas. Jame galima šį tą pakeisti, jį galima dar padidinti, bet svarbus pats principas: tik tai, kas taisyklinga, turi būti įsavinta pirmais lotynų kalbos mokslo metais.

Prieš pereidami prie sintaksės klausimo, mes turime dar keletą žodžių pasakyti dėl morfologijos mokymosi nuosaikumo. Gyvenime, kalboj, rašte veiksmažodis turi svarbiausią vaidmenį. Todėl ir gramatiškos medžiagos suskirstymas skaitomoj knygoj negali atitikti tradicinę gramatikos tvarką: daiktavardis, būdvardis, įvardis, skaitvardis, veiks-

mažodis (gale). Visai nenatūralu būtų skaitomojoj knygoj nustumti veiksmažodį po visų tekstų, turinčių reikalo tik su vardinėmis kalbos dalimis. Aišku, kad su veiksmažodžiais surišta gramatiška medžiaga turi būti įpinta tarp kitų kalbos dalių tam tikra įsavinimo sunkumo gradacija (juo labiau pageidautina gramatišką medžiagą turėti ne tik gramatikos vadovėly, bet ir chrestomatijoj).

Jei pirmoms pamokoms užteks vieno veiksmažodžio „esse“, tai bent po I-os, II-os linksniuočių galima paimti visų 4-ių asmenuočių Praesens, Imperfectum, Futurum (Ind. Act). Apie asmenuočių suskirstymą, kai kurių praktikuojamą, L. Lewis (ib. p. 27) rašo: „Nemokykit asmenuočių gabaliukais! Tegul vaikai jas išmoksta iš karto: tai iš tikro yra lengviau ir naudingiau“. Po to, ką mes esame pasakę apie apibendrinimo reikšmę, tokie reikalavimai pasidaro aiškūs. Tą pat galima pasakyti ir apie būdvardžius: ir juos reikia imti drauge su atitinkamų linksniuočių daiktavardžiais. (Kone 14-os metų berniuko galvoj tai jokios maišaties ar painiavos nepadarys!)

Būdvardžių laipsniavimas, įvardžių ir skaitvardžių linksniavimas, susipažinimas su skaitvardžių rūšimis, iš vienos pusės, — iš kitos, lygiagrečiai, Perfectum bei sudėtiniai laikai ir, pagaliau, Passivum sudarys tolesnius mokslo etapus. Nėra reikalo skirti daug laiko ir svarbos smulkesniam skaitvardžių mokėjimui. Pakaks, jei mokinys tvirtai įsisavins Cardinalia ir Ordinalia: susipažinimas su kitais yra daugiau žodyno klausimas ir gali įvykti ilgainiui, lig tik tokios lytys pasitaikys tekste. Apskritai, kaip rodo naujųjų kalbų mokslas, pilnas skaitvardžių įsisavinimas neįmanomas: žmogus, laisvai svetima kalba kalbąs, skaičiuos vis dėlto laisviau savo gimtąja kalba. Tiesioginio metodo pasekėjai pataria vadinti puslapius lotyniškai. Galima taip pat praktikuoti pamokos datos užrašinėjimą lentoj lotyniškai. Loto žaidimas gali tam tikslui taip pat padėti, bet reikia turėti galvoj, kad daug laiko skaitvardžių skyriui mes ir negalime ir neturime skirti. Todėl reikalavimus tenka apriboti mokėjimu to, kas būtina.

Per pirmus mokslo metus galima išeiti taip pat ir „-io“ galūnės veiksmažodžius ir verba deponentia. Kai kuriose anglų ir prancūzų gramatikose jų paradigmos duodama lygiagrečiai su kitomis, ir nėra reikalo jų skirti. Visa taisyklinga (be Coniunctiv'o) medžiaga turi būti išeita per pirmus metus. Tuo būdu antriems metams ar jų pirmai pusei pasiliks Coniunctiv'o laikai, verba anomala ir kas būtinai reikalinga iš sintaksės.

Kas gi yra būtinai reikalinga iš sintaksės? Visų pirma kyla klausimas dėl Coniunctiv'o pagrindiniuose sakiniuose vartojimo skyriaus.

Šis skyrius nesudaro didelių sunkumų ir neužima daug vietos. Jis natūraliai rišasi su einamomis arba ką tik išeitomis Coniunctiv'o paradigmomis, duodamas lengvų pavyzdžių atsargą. Jis taip pat sudarys įvadą į Coniunctiv'o vartojimo netiesioginiuose klausimuose skyrių. Pirminis posakis „Quid faciam? Nescio" duoda antrinį „Nescio, quid faciam". (Stolz und Schmalz. Lat. Gram.). Tačiau tradicinis šio skyriaus suskirstymas turi trūkumų, jame trūksta apibendrinimo principo. Šiuo atžvilgiu jau didelę pažangą randame aukščiau minėtoj M. Auerbacho ir K. Dąbrowskio gramatikoj: Coniunctivus turi dvi reikšmes: 1) jis reiškia prileidimą, galimumą arba netikrumą (przypuszczenie, možliwosc lub nierzeczywistosc); 2) jis reiškia pageidavimą (życzenie). Į pirmą skyrių įeina Coniunctivus Potentialis, Con. Dubitativus; į antrą — Coniunctivus Optativus, Hortativus, Iussivus bei Prohibitivus ir Con. Concessivus. Šiuo apibendrinimo keliu reikėtų eiti ir toliau: skirtumas tarp Con. Optativus ir Iussivus yra grynai išorinis. Paimsime toj pačioj gramatikoj (p. 85) duodamą pavyzdį Con. Opt.: „Valetudinem tuam velim cures diligentissime". Jei šiame sakiny išleisime „velim", gausime Con. Iuss. Koks skirtumas? Atvirkščiai: „Videant consules" (Con. Iuss.) gali būti padarytas „Velimus videant consules (Con. Opt.!). Šis skirtumo menkumas negali nebūti mokinių nepastebimas: todėl nuolatiniai svyravimai tarp tų dviejų Coniunctiv'ų. Šiuo atžvilgiu visai nuosaikingai padaro Čekoslovakijoj išleista A. Potučeko gramatika (Schmidt-Simchen-Thumsers, Lat. Schulgr. Durchges. u. ergänzt von A. Potuček. Reichenberg, 1928), kuri sujungia abu skyriu į vieną: Coniunctivus Optativus. Taip pat visai nereikalingas skirtumas daromas, tarp Con. Iussivus ir Con. Prohibitivus. Juk mes nedarome iš neigiamosios Imperativ'o formos atskiro skyriaus atskiru pavadinimu. Kodėl gi būtinai čia kalbėti apie panašius reiškinius skyrium? Iki absurdo prieina dalykas, jei prie Con. Prohibitivus skyriaus priskiriamas tik posakis su Perfectum Con. Tuo būdu posakis „Puer telum *ne habeat*" arba „*Ne mentiaris*" priskiriamas prie Con. Iuss., o posakis „Ne dixeris" prie Con. Prohib. Ar nebūtų iš tikrųjų daug lengviau (nekalbant jau, kad ir daug logiškiau) abu skyriu sujungti? Ar toks skyrimo neapčiuopiamas plonumas nėra tikra scholastika?

(Plačiai vartojama anglų mokyklose „Gildersleeve's Latin Grammar" (p. 170) taip pat pripažįsta tik dvi Coniunctiv'o grupes: „Potential Subjunctive" ir „Optative Subjunctive". Į pastarąją grupę įeina ne tik mūsų Coniunctivus Optativus, bet ir Con. Hortativus, Con. Iussivus bei Prohibitivus. Pav., Utinam reviviscat frater! Ame-

mus patriam! Isto bono utare. Ne transieris Hiberum! Suum quis noscat ingenium).

Tuo būdu, sujungę atitinkamus skyrius, mes turėtumėm antriems mokslo metams tik šiuos skyrius: Con. Potentialis, Con. Dubitativus ir Coniunctivus Optativus, nes Con. Concess. gali būti paliktas tolesniam mokslui.

Iš kitų sintaksės dalykų svarbiausi yra šalutinių sakinių skyrius ir linksnių skyrius. Aukščiau jau buvo ne kartą iškeliamas pagrindinis reikalavimas lotynų kalbos mokslą statyti ant gimtosios kalbos mokslo pamato. Nieko tai neliečia daugiau, kaip sintaksės. Juk aišku, kad čia mes nepradėsime nuo pagrindinių dalykų, neaiškinsime iš naujo, kas yra veiksnys, kas tarinys. Tas pats ir su prijungimo reiškiniais, susijusiais su Coniunctiv'o (ar Indicativ'o) vartojimu. Čia turi būti paimta tik tai, kuo lotynų kalba skiriasi nuo gimtosios mokinio kalbos. Kaip pavyzdį, kaip nereikia daryti, galima paimti Quin Dubitativum, kuriam dažnai teikiama tiek svarbos, kuriam, sako A. Scheindler (ib., p. 67) skirti „die Tausende von Sätzen mit „nicht zweifeln" in den Übungsbüchern". (Tūkstančiai pavyzdžių su „neabejoti" pratimų knygose). Tačiau šis Quin Dubitativum, jis rašo, yra savo rūšies retenybė, kuri pasitaiko *visuose* Cezario veikaluose tik 20, Livijaus — 8, o Nepoto tik vieną kartą. (Juk reikia turėti galvoj, kad dažnai po Quin Dub. eina Acc. c. Inf.). Tuo būdu kalbėti apie Quin Dub. atskirai, ypač tik 2-us mokslo metus einant, visai nėra reikalo, juo labiau, kad Coniunctiv'o vartojimas visai atitinka netiesioginį klausimą.

Netiesioginių klausimų skyrius iš tikrųjų užtarnauja visų pirma, kad būtų iš pagrindų išeitas drauge, žinoma, su Consecutio temporum (Coniunctivi) taisyklėmis, nes kaip tik šiuo atžvilgiu lotynų kalba skiriasi nuo lietuvių kalbos. Ut Finale ir Ut Obiectivum skyrius užtarnauja tik tiek dėmesio, kiek reikia jiems nuo Ut Consecutivum ir Ut Comparativum arba Temporale atskirti. Ut Finale ir Ut Obiectivum nesudaro mokiniui jokių sunkumų, nes kaip ir lietuvių kalboj, taip ir čia vartojama tariamoji nuosaka. Užtat matyti tarp jų dviejų skirtumą mokiniui dažnai būna sunku. Su didele nauda mokslui, jo pasisekimui ir jo palengvinimui galima juos sujungti į bendrą tikslo sakinių grupę. Šis principas labai vykusiai jau yra įvykdytas J. Vosyliaus „Lotynų kalbos sintaksėj": čia jie pastatyti greta, kaip tikrieji ir netikrieji *tikslo* sakiniai. Tai įgalina mokytoją, nagrinėjant sakinį, apsiriboti vien tikslo sąvoka, nereikalaujant būtinai šių dviejų paskyrių atskyrimo. Juk, jei ne logiškai, tai bent psichologiškai sakiniai su Ut

Obiectivum yra nustoję grynai papildinio reikšmės ir įgiję tikro tikslo pobūdžio. Panašią mintį randame ir Stolz'o-Schmalc'o gramatikoje (ib. 784), kur kalbama vien tik apie Ut Finale „Ausbreitung" (praplatinimą), kuris palietė „den Verben der Willensrichtung wie volo, curo, moneo, persuadeo usw." (noro pobūdžio veiksmažodžius, kaip antai, volo etc.). Iš tikrųjų šie veiksmažodžiai nustojo savo darybinio elemento, kalbėtojui turint galvoj *ne papildinį, bet tikslą*: „dat negotium, curat" vadinasi, rūpinasi, deda pastangas, kad tas ar kitas dalykas būtų atliktas. Noro, valios sąvoka čia yra glaudžiausiai susijusi su pastangų, darbo sąvoka, o šio *darbo* tikslu yra pageidaujamas veiksmas — tikslas. Todėl ir galėjo įvykti šis Stolc'o-Schmalc'o žodžiais „praplatinimas", kad papildinio reikalaujanti veiksmažodžio reikšmė buvo tam momentui kalbėtojo lyg „užmiršta". Panašią nuomonę randame ir angliškojoj Gildersleeve'o gramatikoje (p. 344): „the design lies in the leading verb". (Tikslas glūdi pagrindinio sakinio tariny).

Iš aukščiau pasakyto darome išvadą, kad būtų klaidinga skirti sakinius su Ut Obiectivum prie papildinio šalutinių sakinių, kaip tai daro prancūzų ir anglų lotynų sintaksės lentelės (J. Bezard, Tableaux de Latin; F. Delmas, Tableaux Comparatifs; H. Ford, ib., p. 162, Noun Clauses). Užtat Čekoslovakijos Švietimo Ministerijos aprobuota A. Potučeko gramatika, kaip ir minėta J. Vosyliaus sintaksė, skiria abi sakinių rūšis į vieną bendrą „Tikslo ir pageidavimo" skyrių, — „Absichts- und Begehrungssätze".

Toliau kyla klausimas, kas reikalinga iš laiko sakinių. Ir čia laikysimės to principo, kad sustoti reikia tik ties tais dalykais, kurie skirtingi su gimtąja kalba. Turint tai galvoj, visų pirma reikės išeiti su mokiniais Cum Historicum ir Cum Causale skyrius. Priežasties sakiniai paveikė lotynų kalboj laiko sakinius tuo būdu, kad pastarieji ėmė būti sudaromi taip pat tariamosios nuosakos pagalba. Dalykas nesudarytų mokiniui sunkumo, jei tas procesas būtų pilnai baigtas. Tačiau didelė, kaip laiko, taip ir priežasties sakinių dalis užlaiko dar tiesioginę nuosaką. Tuo atžvilgiu šie sakiniai turi bendro su lietuvių kalba, ir dėl jų atskirai kalbėti neteks. Atsitikimai, kada po Quod Causale stovi Coniunctivus gali būti išaiškinti jau tolesnėj mokslo eigoj, autorius skaitant. (Panašiai galima atidėti tikslo sakinių ypatumus: „qui=ut ille" arba „priusquam, antequam" ir kt.). Cum Iterativum, Inversum, Coincidens visai neužtarnauja, kad mes klasėj apie juos kalbėtumėm, nes ir lietuvių kalbos sintaksėj jie visi įeina į *vieną* laiko aplinkybės sakinių skyrių.

Salygos sakiniai toli gražu neužtarnauja tiek dėmesio, kiek į juos dažnai kreipiama, skiriant Casus Realis, Potentialis ir Irrealis. Casus Realis nieko naujo be savo pavadinimo mokiniui neatneša, nes jis tokį pat „Casus Realis" turi ir savo gimtojoj kalboj. Tiesa skirtumas tarp Casus Potentialis ir Casus Irrealis yra lotynų kalbos savybė, bet vertime mes tos savybės atvaizduoti vis tiek negalėsime. Pažodžiui versdamas sąlygos sakinį, mokinys išvers jį visai teisingai, be to, kad jam reikėtų kalbėti apie visus tris „Casus". Jam reikalinga tik mokėti „si" reikšmę ir Coniunctiv'o paradigmas ir jų reikšmę. Vienodas dalykas ir su nuolaidos sakiniais, juo labiau, kad ir čia lietuvių kalboj gali būti pavartota tariamoji nuosaka: „kad ir *žinočiau*, nieko *nepasakyčiau*".

Palyginimo ir santykiniai sakiniai, lyginant su lietuvių kalba, neatneša nieko naujo, taip kad atskirai jų minėti nėra prasmės: sutikęs juos autoriaus tekste, mokinys juos visai lengvai supranta ir teisingai verčia į gimtąją kalbą.

Išdavos sakiniai svarbūs tuo, kad jie skiriasi nuo lietuvių kalbos tariamosios nuosakos vartojimu. Tačiau jiems nuo tikslo sakinių atskirti beveik visuomet padeda nurodomasis žodis (ita, tantum, accidit), taip kad ir jų supratimas nesukelia didelių sunkumų. Tiesa, jie skiriasi nuo kitų tuo, kad juose negalioja Consecutio temporum taisyklės, bet iš esmės tas dalykas svarbus tik iš lietuvių į lotynų kalbą verčiant, nes iš lotynų kalbos į lietuvių kalbą verčiant laikai bus tie patys: ten, kur stovės Praes. Con., mes ir lietuvių kalboj pavartosime esam. laiką, — kur bus Perf. Con., ten ir lietuvių kalboj bus būtasis laikas: „Ita vixi, ut non frustra me natum *existimem*" — „Taip gyvenau, kad *manau*, jog aš ne veltui buvau gimęs", arba, „Mons altissimus impendebat, ut facile perpauci prohibere *possent*"—„Toks aukštas kalnas kybojo virš galvų, kad ir koks mažas priešų skaičius *galėjo* pastoti kelią".

Svarbų skyrių lotynų kalbos sintaksėj sudaro Acc. c. Inf. ir Nom. c. Inf. junginiai; juo labiau, kad nuo šių dalykų tinkamo įsavinimo pareina ir vadinamosios netiesioginės kalbos supratimas. Aukščiau minėtame J. Vosyliaus sintaksės vadovėly labai vykusiai duotas Acc. c. Inf. junginio su lietuvių suvestiniu papildiniu sugretinimas: „Video vos nescire" — „Matau jus nežinant" ir pan. Dalyko supratimui palengvinti gali patarnauti ir tokie pavyzdžiai (ib., p. 73): „Doceo te scribere" arba „Cogo te manere". Nom. c. Inf. junginys gali būti sugretintas su lietuvių suvestiniu veiksniu: „Man atsitiko vakar geras arklys pirkti" arba „Darbas dirbti tau dabar nerūpi". Tačiau reikia

pripažinti, kad šių junginių sunkumas glūdi ne jų teoretiškame supratime, bet praktiškame pritaikinime. Mokinys gali puikiausiai tą dalyką suprasti, gali mokėti taisykles, o kai tenka į lietuvių kalbą versti kokį pasitaikiusį iš tų junginių, jis Accusativ'ą priima už papildinį arba užmiršta įterpti „kad", ir išeina nesąmonė, ir tokia nesąmonė, iš kurios jis be mokytojo pagalbos „neišbris". Todėl šiam skyriui tinkamai išeiti reikalinga, be teoretiško paruošimo, taip pat labai daug praktiško miklinimo, kad vėliau netektų dažnai tuo reikalu sustoti ir normalią darbo eigą stabdyti.

Užtat Abl. Abs. junginys ir juo labiau Participium Coniunctum nesudaro lietuvių vaikui jokių sunkumų. Pirmąjį iš šių junginių aiškinant, geriausiai pradėti nuo Participium Praes., pav.: „Sole oriente" — „Saulei tekant". Ogi tos rūšies pavyzdžius, kur pavartotas Participium Perf. vėliau lengvai išaiškinti, juos pažodžiui išvertus: „Actis laboribus iucunde quiescimus" — „Darbams pabaigtiems esant, maloniai ilsimės". Aišku, kad mokinys pats tuojau pasakys: „Darbą pabaigus, malonu pasilsėti".

Participium Coniunctum yra konstrukcija lygiai bendra ir lotynų ir lietuvių kalboms, taip kad jis nesudaro sunkumo, tačiau šiuo atveju lietuvių kalba yra kiek turtingesnė, turėdama pusdalyvius ir padalyvius. Taigi gražaus vertimo reikalavimas yra kreipti dėmesį į tai, kad mokinys juos tinkamais atvejais pavartotų: „Caesar *proficiscens*" — „Cezaris, *vykdamas*" arba geriau: „Vykdamas į ... Cezaris...“; panašiai taip pat: „Mendaci homini ne verum quidem *dicenti* credere solemus" — „Netikime melagiu net tiesą *sakant*".

Netiesioginės kalbos supratimas yra glaudžiausiai susijęs su Acc. c. Inf. junginio supratimu, jei pastarasis yra gerai įsavintas, tai netiesioginė kalba nesudarys mokiniui sunkumo, ir jis gali su ja praktiškai susipažinti autorių tekstuose. Tokios pat nuomonės yra ir A. Scheindler (ib., p. 68), kuris rašo, kad oratio obliqua ypatumams suprasti padės *ne* taisyklės, bet kalbos jausmas.

Pereidami dabar prie linksnių mokslo, turime visų pirma pastebėti, kad darybinių veiksmažodžių reikalu reikia turėti galvoj, kas pasakyta H. Ford'o gramatikoj (ib., p. 143): „*Visai nereikalinga* stengtis duoti pilnus nedarybinių veiksmažodžių sąrašus ir linksnius, kurie su jais eina, — tai *geriausiai išmokti praktiškai*". (Mano pabraukta. Aut.). (A. Poissinger, ib., p. 19. „Soyons avares de theorié, mais prodigues d'exercices pratiques". — „Mažiau teorijos, — daugiau praktikos!") Vadinas, klausimas, kokie linksniai stovi po to ar kito veiksmažodžio, tuii sudaryti žodyno, o ne sintaksės mokomąją medžiagą:

ten, kur šie linksniai skiriasi nuo lietuvių kalbos šiais atvejais statomų linksnių, mokinys turi jų mokytis sykiu su pačiu veiksmažodžiu, lig tik šis pasirodys skaitomajame tekste.

Pačių gi linksnių reikšmės, įvairios jų einamos pareigos klausimu reikia pripažinti, kad savo pilnu tūriu šis dalykas sudaro daugiau aukštųjų universiteto studijų, ne kaip gimnazijos mokslo objektą. Gimnazijos vadovėlių autoriai stengiasi nustatyti griežtas ribas bei surūšiuoti dalykus, kurie nei duodasi surūšiuojami nei privalo būti surūšiuoti. Rūšiuojamos gali būti tik sąvokos: priežasties, įnagio, būdo ir pan., bet tų sąvokų nešėjų klasėmis suskirstyti negalima jau dėl to vieno, kad jie dažnai priklauso prie dviejų ar trijų rūšių. Paimu pirmą pakliuvusį Stolc'o-Schmalc'o apibūdinimą: „Ablativus modi *sunku atskirti* nuo išorės išvaizdos (eo ornamentu advenit) ir lydinčių aplinkybių (bono publico) ablativ'o". Arba (p. 414): „Nesurišti tampriai su veiksmažodžiu ir papildą visą sakinį naudininkai, ryšium su kontekstu ir paties naudininko daiktavardžio pobūdžiu (abstraktiškas, konkretus), sudaro reikšmės skirtumų, pagal kuriuos juos galima surūšiuoti *tik apytikriu būdu*". (Mano pabraukta. Aut.)..

Ne kitoks dalykas ir lietuvių kalboj. Paimu aukščiau minėtą Rygiškio Jono „Linksniai ir prielinksniai" veikalą. 25-ame puslapy autorius rašo: „Toliau eina gana daug kilmininkų, jau kitais vardais pažymimų, bet jie giminiuosis, bent daugely atsitikimų, ir su šios vietos pažymėtaisiais pavyzdžiais". Panašių pastabų galima rasti minėtoj knygoj daug. Toks yra dalykas su linksnių mokslu tokių rimtų autoritetų pripažinimu. Todėl dažnai šis mokslas gimnazijoj bei gramatikos vadovėliuose pavirsta, pasak Stolc'o-Schmalc'o posakio „ein müßiges Spiel mit Worten" — „žodžių žaidimu". Todėl taip pat dažnai galima sutikti prieštaraujančius to ar kito linksnio aiškinimus, kurie, griežtai sakant, ne prieštarauja, bet tik papildo vienas kitą, mokinių, tačiau, akyse diskredituoja visą mokslą. Pav., J. Vosylius savo jau minėtoj Lotynų kalbos sintaksėj „Ubinam gentium sumus?" posakį aiškina, kaip Genetivus Qualitatis, o M. Durys savo komentaruose prie Catilinaria — kaip Genetivus Partitivus...

Lietuvos aukštesniojoj mokykloj lotynų kalbos linksnių mokslas nustoja ir to svarbumo ar būtinumo, kurį jam tenka turėti, sakysim, prancūzų ar anglų, iš dalies, net vokiečių mokykloj, žodžiu, ten, kur kalba neturi išvystytos linksnių sistemos. Lietuvos mokykloj jau gimtosios kalbos mokslas pakankamai pagilina logišką linksnių supra-

timą taip, kad laisvai tuo galima tenkintis bent ten, kur abi kalbos linksnių vartojime sutinka. Juk ten, kur vokietis sako: „Starb *am* Hunger“, anglas: „Died *of* starvation“, prancūzas: „Mourut *de* faim“, pagaliau, rusas: „Umer *ot* goloda“, — ten ir romėnas ir lietuvis vienodai sako: „*Fame* periit“ — „Mirė *badu*“. Vadinas *čia* nieko *ypatingo*, nieko nepaprasto lietuvių vaikui nėra, todėl ir mokytojui nėra reikalo čia jokio ypatumo aiškinti: jis gali tik atkreipti vaiko dėmesį į dviejų kalbų panašumą ir vykti toliau, pavartojęs laimėtą laiką skaitomojo teksto minties supratimo pagilinimui ar tūrio praplėtimui.

Aišku, kad mes turėsime atkreipti mokinio dėmesį ten, kur skirtumas tarp dviejų kalbų bus., pav., turint Accusativus Praedicati ir tarinio įnagininką: „creare *consulum* — rinkti *konsulu*“. Tačiau, nors tokie paaiškinimai bus mokytojo pareiga lygiai tokia pat, kaip tokių dalykų supratimas bus mokinio pareiga, mokykloj jie tik tiek reikšmės teturės, kiek palengvins mokiniui skaitomąjį tekstą suprasti. Nuo sistematiško linksnių mokslo gimnazija turi atsisakyti taip pat, kaip ir nuo šio mokslo į programą įdėjimo. Panašios nuomonės yra ir Prūsų Švietimo Ministerija; jos nurodymuose prie aukštesniųjų mokyklų programų (ib. p., 421) randame tokią pastabą: „*Ryšium su skaitymu*“ („Im Anschluß an die Lektüre“) einama „kas svarbiausia“ („das Wichtigste“) iš mokslo apie linksnį „daugiausia sykiu su žodžių mokymuosi“ („das meiste vokabelmäßig“). Iš tikrųjų, klasikiniam mokslui ypatingai aukštesniosiose klasėse turi rūpėti daug daugiau veikalų vidujinio turinio aiškinimas, su dvasinių mokinių auklėjimu surištas, kaip tuščias, tikrai scholastiškas gramatiškų apibūdinimų kalimas. Šiuo atžvilgiu negalima nesutikti su „Modernių mokymo metodų“ autoriais (Mod. Meth, in Teach., p., 151): „Persimokymas yra toks pat laiko ir jėgų veltui eikvojimas, kaip ir nedasimokymas“. Linksnių mokslo problema gimnazijoj bus išspręsta, kai lotynų kalbos sintaksės vadovėliai bus sutvarkyti pilnoj sandaroj su lietuvių sintakse. Lotyniškuosius terminus (Genetivus Partitivus ar Ablativus Separationis ir pan.) galima palikti, bet pirmoj vietoj turi būti atitinkamas lietuvių kalbos sintaksės priimtas linksnių pavadinimas bei apibūdinimas. Tokia kryptimi eina modernūs anglų, prancūzų lotynų kalbos sintaksės vadovėliai, į pagrindą dėdami gimtosios kalbos sintaksę. Po tokio nuodugnaus darbo, kaip aukščiau minėtas J. Jablonskio veikalas, kur atkreipta ypatingo dėmesio į artumą su lotynų kalba ir net įdėta lotyniškų pavadinimų, abiejų kalbų linksnių mokslo sugretinimas būtų visai natūralus dalykas, o lotynų kalbos geram mokėjimui jis būtinas.

Apie tai jau aukščiau kalbėjome, pabrėždami gimtosios kalbos gramatikos mokėjimo svarbumą lotynų kalbos mokslo pasisekimui.

Kalbėdami apie morfologijos mokėjimą, mes jau buvome pabraukę apibendrinimo bei sistematizacijos svarbumą. Kaip ten, taip ir sintaksės dalykuose turi patarnauti lentelės, diagramos, logiškomis sąvokomis skirstymas. Fr. Hoffmann (ib. p., 146) sako, kad sintaksės medžiagą reikia „taip vaizdingai ir vieningai sutvarkyti, kad mokinys pajustų, jog tas dalykas sudaro vieną ištisą sistemą". Šio autoriaus duodamas logiškas šalutinių aplinkybių sakinių suskirstymas yra nepaprastai vykęs ir vertas to, kad mes čia duotumėm jo suglaustą schemą. Logikos atžvilgiu visus aplinkybės šalutinius sakinius Fr. Hoffmann dalija į 4-ias grupes: 1) laiko; 2) priežasties; 3) palyginimo; 4) prieštaravimo (adversativae).

I. Laiko sakiniai skirstomi į dvi grupes:

1) pagrindinio ir šalutinio sakinių veiksmas vyksta *vienu laiku* (Tum tua res agitur, paries cum proximus ardet.).

2) pagrindinio ir šalutinio sakinių veiksmas vyksta *ne vienu laiku:*

a) Šalutinio sakinio veiksmas vyksta *anksčiau* (Lacaedemonii postquam audierunt muros instrui, legatos Athenas miserunt.)

b) šalutinio sakinio veiksmas vyksta *vėliau* (priusquam de ceteris rebus respondeo, de amicitia pauca dicam).

II. Priežastis ir jos išdava gali būti traktuojamos taip, kad mes pirmą ar antrą pabraukiame, statydami ją pagrindiniame sakiny:

1) *priežasties* šalutinis sakinys (Haec urbs laetari videtur, quod tantam pestem evomuit.)

2) *išdavos* sakinys (Tantam haec urbs pestem evomuit, ut laetari videatur.)

3) išdava tikrumoj neįvyko: ji tik siekiama: *tikslo* šalutinis sakinys (Caesar exploratores praemittit, ut locum idoneum castris deligant). Lietuvių kalboj čia dažniausiai turime bendratį (Cezaris nusiuntė žvalgybą patogios stovyklai vietos *parinkti.*)

4) priežastis yra išdavos *sąlyga*, paaiškindama ar užtikrindama ją tik iš dalies (hipotetiškai): (Si cives consentiunt, res publica floret.)

Paprasčiausias pavyzdys lietuvių kalboj gali parodyti mokiniui, kaip subjektyviškas kalbėtojo nusistatymas veikia tos ar kitos formos pasirinkimą. Pav.:

1) „Žmogus mokosi, nes turi iš mokslo naudos" (priežastis);
2) „Žmogus mokosi, taip kad turi iš mokslo naudos" (išdava);
3) „Žmogus mokosi, kad turėtų iš mokslo naudos" (tikslas);
4) „Jei žmogus mokosi, jis turi iš mokslo naudos" (sąlyga).

III. Palyginimas gali būti arba
1) *lygiu* sąvokų (quod homines — tot sententiae.) arba
2) *nelygių* (plus tibi virtus dedit, quam fortuna abstulit.)

IV. Prieštaraują dviejų veiksmų santykiai sudaro *nuolaidos* šalutinį sakinį (Ut desint vires, tamen est laudanda voluntas.)

Toks gali būti logiškas aplinkybės šalutinių sakinių suskirstymas, apimąs didžiausią ir svarbiausią sintaksės skyrių. Deja! Jis maža teturės naudos, jei jam nebus pagrįstas kelias per gimtosios kalbos mokslą: ir šiame skyriuj, kaip ir linksnių moksle, turi būti pilniausia sandara su lietuvių kalba.

Linksnių vaizdžiam ir sistematingam suskirstymui taip pat galima surasti tinkamą principą. Šiuo atžvilgiu įdomų pavyzdį duoda aukščiau minėta M. Auerbach'o ir K. Dąbrowskio gramatika. Čia atsisakyta (iš dalies) nuo tradicinio linksnio funkcijos padalijimo sulig tuo, ar jis eina su daiktavardžiais, būdvardžiais, veiksmažodžiais ar jungtukais. (Aš sakau iš dalies, nes šis suskirstymas paliktas antrai eilei.) Pirma eile linksniai (ar kiekvienas jų) dalijami į dvi tris ar keturias grupes sulig tuo vaidmeniu, kurį jis turi sakiny, pav.: A. Nederinamojo papildinio Genetivus (Genetivus jako przydawka dopełniaczowa); B. Vardinės tarinio dalies Genevitus (Genetivus jako orzecznik); C. Papildinio Genetivus (Genetivus jako dopełnienie); D. Aplinkybės Genetivus (Genetivus jako okolicznik). Toks linksnių suskirstymas leidžia jų apžvalgą padaryti daug lengviau ir, žinoma, daug daugiau atitiktų ir lietuvių kalbos sintaksės suskirstymą.

Baigiant kalbėti apie gramatikos dalykus, mums pasilieka tik pasakyti keletą žodžių dėl paties aiškinamojo ir tikrinamojo darbo būdo. Kiekvieno gramatiško paaiškinimo pasisekimas pareina nuo to, kiek mokytojui pavyks dalyką apibendrinti ir kartu savo apibendrinimą vaizdžiai mokiniui pastatyti prieš akis. Todėl tokią didelę reikšmę turi visokios lentelės, apie kurias mes kalbėjome anksčiau. Žinoma, kaip buvo jau anksčiau iš dalies pasakyta, jei mes, morfologiją su mokiniais eidami, galime beveik nuo pirmos pamokos duoti jam į rankas lentelę, to paties negalima pasakyti apie sintaksės mokslą. Čia, kaip buvo pasakyta, pradžioj tenka remtis kur tik galima gimtąja kalba ir tik vėliau, viso gimnazijos kurso pabaigoj, prieiti prie galutinės sistematizacijos.

Kalbant apie morfologijos dalykus, čia būtų vieta dar kartą pabraukti, kaip reikalinga, kad mokinys suprastų skirtumą tarp kamiengalio ir galūnės. (Apie tai iš dalies mes jau buvome minėję, kalbėdami

apie lenteles.) Ir pats aiškindamas ir savo mokinius klausdamas mokytojas neturi užmiršti apie tą skirtumą, juo labiau, kad jis reikalingas toms pačioms lentelėms sudaryti ir joms tinkamai suprasti. Šiuo klausimu teisingai pastebi Fr. Hoffmann (ib., p. 29.): „Savaime aišku, kad lotynų kalbos mokslas ta forma, kuria jis yra teikiamas mokiniui, turi pilnai sutikti su aukštojo kalbų mokslo nustatytais faktais. Iš to kyla visai teisėtas reikalavimas, kad mokinys neturi išaugti su klaidingais įsitikinimais ne tik todėl, kad filologui studentui nereikėtų „užmiršti visa tai, ką jam mokykloj pasakė nemoksliška apie kalbos esmę ir jos įstatymus", — juk mes ir nemanome mokykloj lavinti tik būsimuosius filologus, — bet ir todėl, kad iš viso neleistina jaunimą auginti klaidose. Be to, niekas nesiginčija dėl to, kad dvasiniam gimnazijos auklėjimui itin svarbu duoti mokiniui progos pažvelgti į dvasinių procesų laboratoriją, pažinti jų istoriją ir jų įstatymus".

Prūsijos Švietimo Ministerija, kad ir trumpai, bet ryškiai ta pačia prasme pasisako šiuo klausimu: „Jokiu būdu mokyklos gramatikos mokslas neturi prieštarauti kalbos mokslo pripažintiems moksliškiems daviniams". Vadinas, iš lotynų kalbos mokytojų ir lotynų kalbos gramatikų autorių pusės bus klaidinga vadinti, pav., „-am, -arum, -as" I-os linksniuotės galūnėmis, nes linksnių galūnės čia tik „-m, -rum, -s", tuo tarpu kai „-a-" sudaro kamiengalį. Lygiai taip pat, pav., I-os asmenuotės veiksmažodžių asmenų galūnės būtų tik „-o, -s, -t, -mus, -tis, -nt", o ne: „-as, -at, -amus" ir t. t. (Apie I-mą asmenį paaiškinama, kad „-o"=„-ao").

Taip pat reikia skirti nuo kamieno ir galūnių jungiamuosius ženklus ir laikų žymes: pav., „leg-u-nt" arba „leg-e-ba-m", o ne: „leg-unt, leg-ebam". Jau buvo minėta, kad labai gerą pavyzdį šiuo atžvilgiu duoda Teubnero leidinys *Ludus Latinus I:* čia kamienas ir galūnės duodami juoda paprasta spaudos spalva, o jungiamasai balsis ir laikų žymė — raudona spalva. Toks dalykas ne tik išskiria šias svarbias dalis, bet padeda jas geriau atsiminti. Mokytojas, gamindamas pats su savo mokiniais linksniuočių ir asmenuočių lenteles, gali nueiti dar toliau ir pavartoti žalią spalvą jungiamajam balsiui atžymėti.

Laikus aiškinant, reikia stengtis įdiegti vaikui to fakto supratimą, jog nėra „laikų", bet yra *vienas* laikas, kurio lyg „atkarpas" mes stebime. Ši mintis yra plačiau išdėstyta Fr. Hoffmann'o ir O. Wecker'o minėtuose veikaluose. Atskirų laikų (pav., Imperfectum) sąvokai suprasti lietuvių kalba yra geresnioj padėty, kaip, sakysime, vokiečių ar anglų kalbos (vokiečių Imperfekt ir anglų Past turi ir Imperfectum ir Aoristus reikšmę kartu). Gausus priedelių vartojimas lietuvių

kalboj duoda mokiniui geriausią supratimą apie įvykio ir eigos veikslus: tokie pavyzdžiai, kaip: „gyrė — pagyrė" (laudabat — laudavit); „stiprino — sustiprino" (muniebat — munivit) nepaliks jo mintyse abejonių dėl šių laikų pagrindinės reikšmės ir vartojimo. Kiek sunkiau pasiekti, kad mokinys suprastų dvejopą Perfectum reikšmę (Praesens Perfectum ir Aoristus), tačiau ir čia gali padėti lietuvių esamojo atliktojo laiko buvimas (coepi — esu pradėjęs). Žinoma, visi šie aiškinimai turi rištis su skaitomuoju tekstu, o ne įgyti kaž-kokių akademiškų paskaitų pobūdžio.

Reikia taip pat pabrėžti, kad jokios lentelės, jokie puikūs aiškinimai nepadės, jei lygiagrečiai nebus varomas griežtas ir energingas patikrinimo darbas. Jei gramatikos žinios nėra lengvos (reikia pripažinti) mokiniams įsisavinti, tai ne lengviau yra pasiekti, kad mokinių atminty įsisavintos žinios užsiliktų. Kiekvienas mokytojas, tur būt, yra pastebėjęs, kad linksniavimo, asmenavimo mokėjimas vyresniosiose klasėse kaž-kaip žymiai silpnėja. Tokiam silpnėjimui sustabdyti tenka griebtis priemonių: gramatiką kartoti. Šiam kartojimui tenka nuolat skirti tam tikrą laiką, ar tai kiekvienos pamokos pradžioj, visą klasę greitu tempu klausinėjant, ar tai atskirų mokinių vertimo mokėjimą tikrinant, bet abiem atvejais būtina sąlyga yra gramatikos klausimus rišti su skaitomąja medžiaga.

Galutinį gramatikos kartojimą (jei mokytojas randa jį reikalingu), baigiamojoj klasėj, patys mokiniai gali savarankiškai atlikti namie. Toks naminis darbas paliks daugiau laiko autoriams skaityti. Baigiamosios klasės mokinys yra jau pakankamai savarankiškam darbui subrendęs, o to darbo ne tiek patikrinimui, kiek papildymui bei pagilinimui mokytojas galės paskirti kiekvienos (ar rečiau) pamokos dalį, kurioj mokinys padarys savo pranešimą iš atskirų gramatikos klausimų, ypač tų, kuriuose atsirado sunkumų autorių skaitant.

Kalbant apie gramatikos kartojimą, ir apskritai, mokymąsi, reikėtų plačiau nurodyti ir tą būdą, kuriuo tas mokymasis ar kartojimas vyksta. Aišku, kad vienos paradigmos pasakymo neužtenka, — mokytojas turi klausti ir atskirus linksnius bei asmenis ir šių linksnių bei asmenų lietuviškuosius ekvivalentus. Taip pat, atvirkščiai, — mokinys turi gimtosios kalbos žodį ar posakį paversti atitinkamu lotynų kalbos žodžiu bei posakiu. Jei, pav., tekste pasitaikė posakis „commeatu intercludere", mokytojas gali paklausti ne tik abiejų žodžių tą ar kitą paradigmą (visų pirma, žinoma, pagrindines formas ir prasmę, bet tai yra jau žodyno sritis), ne tik kurį linksnį ir laiką šie žodžiai tekste žymi, bet ir ką reiškia „commeatu" atskirai, kuris linksnis

pavartotas lotynų ir kuris lietuvių kalboj, kaip būtų lotyniškai „jis pastojo kelią maistui (ar maisto pristatymui)" ir kaip „jis pastos kelią maistui" arba „jie pastoja kelią maistui" ir pan.

Ypatingą dėmesį mokytojas turi kreipti į tai, kad *apsaugotų* mokinį nuo klaidų: jei jis iš anksto žino, kad mokiniai paprastai daro tame ar kitame punkte klaidą (pav. ea castra — eam castram), jis turi ar įspėti mokinį, kad jis pagalvotų, ar pareikalauti iš jo, kad jis pirma pasakytų pagrindines formas ir duoto žodžio giminę, bet jokiu būdu „nestatyti mokiniui pinklių" ir neduoti jam klaidingos formos ištarti, nes, kaip buvo jau pastebėta, klaidingos formos yra linkusios užsilikti ir paties paklydusio ir jo draugų atminty. Mokytojas turi stengtis būti visų pirma „brangus vadovas" (a valuable guide) mokiniui, o ne „žiaurus teisėjas" (a harsh judge), anot „Modernių mokymo metodų" autorių (Mod. Meth. in Teach., p. 254).

Kitoj vietoj mes jau buvome pasisakę už mūsų mokykloj tradicinį paprotį jungtukus irgi linksnius ir laikus vadinti lotyniškai: „Ut Finale, Ablativus Causae" ir pan. Anglų, prancūzų, italų gramatikose, kurias man teko vartyti, to nematyti, tačiau, jei toks pavadinimas, savo rūšies etiketė, gali mokiniui padėti prisiminti ir ryškiau atskirti vieną posakį nuo kito, tuo geriau, ir tokie pavadinimai yra pageidautini. Vienintelis pavojus, kurio, matyt, bijo aukščiau minėtos gramatikos, ir kuris, tarp kitko, nurodytas ir Cramer'o (ib.), yra tas, kad tokie pavadinimai, kaip „Ut Finale" ar „Abl. Causae", gali tapti mokinio supratimui nieko nesakančia formule, kurios išaiškinti jis pats nesugebės. Aišku todėl, kad mokytojas turi nuolat tikrinti, mokinį klausinėdamas, ką reiškia tas „Ut Finale" ar pan., ir kodėl jis taip pavadintas. „Mokiniai turi įprasti nesitenkinti žodžio kevalu, bet turėti galvoj pačios sąvokos pagrindą," rašo Fr. Hoffmann (ib., p. 37).

Pagaliau, vartodami ir gimtosios kalbos pavadinimus, turime ir jų supratimą nuolat tikrinti, nes dažnai pasitaikys, kad mokinys, sakydamas, pav., „nuolaidos sakinys", supranta visai ką kitą: pareikalausi pačios sąvokos pavyzdžio, tai jis pasakys priežasties sakinį.

Žodžiu, gramatikos mokymasis ir kartojimas neturi būti mechaniškas. Mūsų tikslas ne vien tik atmintį lavinti, bet pratinti mokinį *galvoti*, kad jis sąmoningai galėtų pavartoti tą ar kitą formą sakiny arba žinotų, kodėl ta ar kita forma yra autoriaus pavartota. Prieš mechaniškumą gramatikos moksle pasisako irgi A. Poissinger (ib. p. 17), kuris pataria daryti įvairias apibendrinimo lenteles, perskaitytame tekste ieškoti iliustracijų gramatikos taisyklėms arba patiems mokiniams sudarinėti sakinius, iliustruojančius tą ar kitą taisyklę.

Aukščiau jau buvo nurodyta pavyzdžių lentelių sudarymo morfologijos ar sintaksės taisyklėms sistematizuoti. Bet, kaip parodė neseniai pasirodę spaudoj Vytauto Did. Universiteto Prof. Pr. Brenderio darbai („Formalinis ir semasiologinis lotynų kalbos veiksmažodžių grupavimas"), apibendrinimo principą galima pavartoti ir netaisyklingiesiems gramatikos dalykams. Žinoma, mokinys negalėtų apčiuopti visos Prof. Pr. Brenderio duodamos medžiagos, bet mokytojas, su ja susipažinęs, ras progos ir galimybės savo vietoj nurodyti tą ar kitą vadinamųjų „netaisyklingųjų" veiksmažodžių grupių lygiagretiškumą. Tuo būtų palengvintas ir to, rodos, „beviltiško" skyriaus įsisavinimas, ir patys mokiniai paraginti prie savarankiško ryšių atradimo. Tai būtų mokiniui tuo prieinamiau, kad į darbo principą padėtas ne vien semasiologinis, bet ir formalinis homonimiško pobūdžio principas, kaip pav., tokios poros: „aperio — operio; ordior — orior".

Koks bebūtų mūsų darbo turinys, — ar kartojant gramatiką, ar iš naujo aiškinant, — mes nuolat turime turėti galvoj žodžius A. Poissinger'o, kuris griežtai pasisako prieš „serénité académique" gramatikos pamokose. Mokytojas neturi laikyti paskaitos: mokiniai turi aktyviai patys dalyvauti darbe. Jei mokytojas klausinėja, tai „klausimai ir atsakymai seks vienas kitą, kaip kruša, kaip iš kulkosvaidžio, kad jie pažadintų apsnūdusius, gyvam aktyvumui pagavus juos prieš jų pačių valią". (Klausinėdamas mokytojas turi pirma statyti klausimą, o paskum mokinio pavardę, tardamas klausimą jis neturi žiūrėti į tą mokinį, kurį mano paklausti, kad visa klasė ruoštųsi prie atsakymo). Jei mokytojas aiškina, aktyvumui palaikyti jis turi laikytis euristiško metodo.

Dar vienas klausimas dėl gramatikos atskiros pamokos reikalingumo. Šis klausimas liečia, žinoma, aukštesniąsias klases, nes per pirmus dvejus metus gramatika užims kiekvienos pamokos dalį. Bet, kai sistematiškas elementarinis kursas bus baigtas, ir kai klasė bus vedama prie gramatikos žinių pagilinimo, tas žinias semiant iš skaitomojo autoriaus, atskirų gramatikos pamokų, ypač privalomos kassavaitinės gramatinės pamokos nereikės. Galimas dalykas, kad mokytojas, sutikęs daug aiškintinos medžiagos arba tokiai medžiagai susitelkus, ras reikalinga visą pamoką gramatikai paskirti: tai būtų visai natūralu, bet būtinas gramatikos „tampymas" kas savaitę ištisą valandą duos tik visai teisėtą pagrindą klasicizmo priešams protestuoti prieš lotynų kalbos „susinamąjį" veikimą. Užsieny, net ten, kur programos numato atskiras gramatikos pamokas, grynai gramatikos reikalams „skiriamas paprastai tik pusvalandis". (J. Paton, ib. p. 137).

Prancūzijos Švietimo Ministerija (Horaires et Programmes de l'Enseignement Secondaire des Garçons, 1935) taip apibūdina gramatikos mokslo eigą: „Prancūzų, lotynų ir graikų kalbų gramatikos pagrindų pažinimas, sudarąs pirmųjų klasių mokslo objektą, turi būti tęsiamas ir tikrinamas iki paskutinės klasės imtinai arba *tekstų aiškinimo* arba atitinkamo, *reikalui esant*, kartojimo pagalba". (Mano pabraukta. Aut.). Tuo būdu nematome, kad ir čia būtų numatyta atskira gramatikos pamoka.

Būdingai pasisako šiuo klausimu ir „Modernių mokymo metodų" autoriai (Mod. Meth. in Teach., p. 146): „Visi mokymo pratimai turi reikalauti nenutraukiamo ir intensyviausio jėgų įtempimo, bet palyginant trumpam laikui. Dešimt minučių, praleistų įvairiuose pratimuose, duoda geresnių padarinių, kaip penkiasdešimt minučių pilno įkyrių nutraukimų, nuovargio ir pan. darbo". Užtat mokytojas iš savo pusės turi ypač kreipti dėmesį, kad sukauptų mokinių jėgas tuose dalykuose, kurių jie tikrai nepakankamai moka, vengdamas nereikalingo klausinėjimo. Pav., laikų paradigmas kartojant, tenka mankštinti mokinius ypač 3-ios linksniuotės lytyse ir iš tos pačios daug daugiau pastangų tenka dėti Futurum I ir Futurum II lyčių įsisavinimui, kaip Imperfectum ar Plusquamperfectum. Taip pat iš linksniuočių ypatingo dėmesio užtarnauja 3-oji linksniuotė ne tik dėl savo sunkumo, bet ir žodžių skaitlingumo. Gero mokytojo savybė — iš visos mokomosios medžiagos sugebėti išskirti, kas būtinai reikalinga mokiniui mokėti. (Jo kita gera savybė būtų pasiekti to, kad mokiniai tikrai mokėtų šitą jo pasirinktą minimumą.)

V. Rašomieji darbai

Rašomieji darbai pagal savo turinį gali būti padalyti į dvi pagrindines grupes: vertimai iš gimtosios kalbos į lotynų kalbą ir vertimai iš lotynų į gimtąją kalbą. Prie pirmos grupės galime priskirti ir įvairių rūšių pratimus, nes jų bendras tikslas yra kalbos mokėjimui bei supratimui padėti. Antroji grupė, būtent, iš lotynų kalbos vertimai iš dalies turi patikrinamojo pobūdžio tikslą, iš dalies veda prie vertimo meno mokėjimo, vadinas, prie mokėjimo lotynų teksto mintį išreikšti lietuviškai. Tuo būdu, pirmoji grupė gali turėti tik propedeutinę reikšmę (juk mūsų tikslu neina lotyniškai kalbėti išmokti), antroji turi turėti savarankišką galutinę reikšmę.

Kaip buvo pasakyta, vertimai iš gimtosios kalbos į lotynų kalbą turi lotynų kalbos mokėjimui bei supratimui padėti. Šiuo atžvilgiu juos galima suskirstyti dar į dvi grupes: elementarinio mokslo rašomieji darbai ir stilistinio pobūdžio darbai, galimi, žinoma, tik aukštesniosiose klasėse.

Aišku, jog mes jokiu būdu negalėsime apsieiti be elementarinio mokslo darbų. Juk maža, kad mokinys ar iš mokytojo lūpų ar iš gramatikos vadovėlio moka tą ar kitą taisyklę, maža, kad jis moka ir visą paradigmą ir atskiras lytis ir jų reikšmes, — jis mokės visa tai dar geriau ir sąmoningiau, jei jis pats praktiškai ir taisyklę pritaikys ir tą ar kitą lytį pavartos. Šiuo darbu mokinys tik atliks paprasčiausią gramatikos pratimą, kuris šiame mokslo laipsny yra kaip tik savo vietoj, tuo labiau, kad daug medžiagos, daug žinių čia daugiausia įsisavinama dedukcijos keliu. Jei čia mokiniui bus užduotas vertimas, jam teks tik panaudoti iš vienos pusės savo žodyno žinias, kad surastų tinkamą žodį (dar jokių sinonimų, jokių idiomų!), o iš kitos pusės savo gramatikos žinias, kad surastų reikiamą linksnį ar laiką bei asmenį. (Aišku, kad toks darbas, be savo propedeutinės, kaip aukščiau pasakyta, reikšmės, turės didelės reikšmės mokinio protui lavinti).

J. Kochas (ib., p. 429) griežtai smerkia elementarinius pratimus iš vertimų į lotynų kalbą (iš gimtosios). „Ar ne keistai elgiasi tie

vadovėliai, kurie, dar neparodę mokiniui pačios studijuojamosios kalbos, jau nuo pat pirmojo vadovėlio puslapio duoda vertimų iš lietuvių į svetimą kalbą, versdami mokinius iš karto kalbėti? Argi galima iš mokinio reikalauti to, kas jam dar nėra ne tik duota, bet ir neparodyta? Aišku, kad tie vertimai ne savo vietoje". Galima sutikti su autoriu, kad, jei tie vertimai neatitinka savo pobūdžiu mokinio mokėjimo laipsnį, jie ne savo vietoj. Bet, jei, sakysime, mokinys jau sugeba išversti iš lotynų kalbos „Italia est terra" į lietuvių „Italija yra žemė" arba „Italija yra kraštas", jam nesudarys per didelio sunkumo išversti iš lietuvių kalbos „Lietuva yra kraštas" — „Lituania est terra". Juk čia jam visa ir „duota ir parodyta". Be to, juk ir pats minėtas autorius pripažįsta visą mokinių aktyvumo svarbumą, o šiuo atveju kaip tik ir bus sužadintas jų aktyvumas, savarankiškas protavimas, savarankiškas veiksmas.

Visai kas kita su stilistinio pobūdžio darbais. Aš esu nusistatęs prieš juos ne todėl, kad jiems trūksta laiko mūsų mokyklos programoj. Mano nuomone, jie vis tiek tinka ne aukštesniajai, bet tik aukštajai mokyklai, — universiteto seminarams, — ir štai kuriais sumetimais: juk stilistika mes suprantame stiliaus ypatumų supratimą. Toks supratimas tada tik vertingas, kai jis įgytas indukcijos keliu, savarankišku stebėjimu bei darbu, o ne iš teorijos vadovėlių. Bet koks apribotas turi būti šis kelias, koks netobulas jis pas mokinį, kuris perskaitęs iš Cezario ir Livijaus po vieną knygą, iš Cicerono vieną kalbą! (Dažniausiai jis ir to nebus perskaitęs). Jo akiratis siaurutis, palyginimo galia menkutė. Jei jis mokės tinkamai išversti tekstą iš lotynų kalbos, jo uždavinys padarytas, bet reikalauti iš jo stilistikos mokėjimo būtų per daug.

Anglijoj, kur lotynų kalbos pamokų skaičius savaitėj labai didelis (iki 8-ių!) ir kur stilistikos darbai sudaro klasikinio mokslo tradiciją, vis dėlto dar 1910-ais metais randame balsų prieš juos. J. Headlam (ib., p. 71) rašo: „Aš esu tikras, kad, jei mokiniai gauna išversti į lotynų kalbą sunkesnio pobūdžio tekstą anksčiau, nekaip jie turi tikrą kalbos supratimą, nuo to jie tik nukenčia. Reikia žiūrėti į vertimus į lotynų kalbą, kaip į darbą, kuris reikalauja daug paruošimo, daug pagalbos iš mokytojo pusės ir tinka tik gabesniems mokiniams".

Tokie reikalavimai nėra tik per sunkūs: jie neatitinka ir lotynų kalbos mokslo tikslo, kaip mes jį buvome apibūdinę šio veikalo pradžioj. Kalbėdamas apie tai, kad ir Vokietijoj daug autoritetų pasisako prieš stilistinio pobūdžio darbus, J. Paton (ib., p. 157) rašo: „Paulsenas eina taip toli, kad sako, jog kiekviena valanda išeikvota verti-

mui į lotynų kalbą, jei ji nepatobulina mokinio sugebėjimo lotynų tekstą suprasti, yra, Momzeno žodžiais, vis tiek, kaip išmesta į vandenį, jei ne blogiau". Toliau tas pats autorius rašo: „Tą proto darbo tikslumą ir tobulumą, kurį Anglijoj lavina mokiny vertimai iš anglų į lotynų kalbą, Vokietijoj daugiausia vysto vertimai iš lotynų į gimtąją kalbą".

Vadinas, atsisakę nuo stilistinių pratimų, mes ir iš formalės ir iš realės mokslo pusės nieko nenustosime. Kitas dalykas, jei mes turėtumėm reikalo su viena iš naujųjų kalbų! Aišku, kad be idiomos mokėjimo ir kalbos mokėjimo tikslas nebūtų atsiektas: mokinys nekalbėtų ta kalba, o tik ją kraipytų. Bet lotyniškai kalbėti nėra aukštesniosios mokyklos tikslas, o, pav., kad „Caesar cum..." reikia versti „Kai Cezaris...", o ne „Cezaris, kai...", mokinys sužinos ir iš lotynų kalbos vertimų praktikos, be to, kad jam būtinai reikėtų išversti iš lietuvių kalbos, pav., „Kai Vytautas..."—„Vytautas cum..." ir pan.

Elementarinio mokslo reikalu kalbėdami, mes jau buvome pabrėžę tą faktą, kad kalbų mokymo metodai pareina nuo pastatyto tikslo. Galima išmokyti mokinį idiomos ir galima išmokyti jį ta ar kita kalba šnekėti, ir viso to nežiūrint, truputį rimtesnio pobūdžio teksto jis nesupras, nes jis ne tam buvo ruošiamas. Lotynų kalbos atžvilgiu mes kaip tik turime paruošti mokinį skaityti ir suprasti tokius tekstus (o ne lotyniškai kalbėti), ir ta prasme aiškūs ir aukščiau minėti Momzeno žodžiai: visa, kas neveda mokinio prie autorių skaitymo, yra nereikalinga.

Pagaliau, dėl pačios stilistikos, kaipo mokslo, reikia pasakyti, kad tie patys mokslininkai, kurie ją kūrė, padėjo savo darbo pagrindan ne vertimų iš gimtosios kalbos gavinius, bet savo stebėjimų rezultatus, skaitydami bei nagrinėdami autorius. Šis kelias yra pirmas ir būtinas kalbos ir jos dvasios supratimui, o pirmasis (vertimai) gali šį kelią tik palengvinti bei papildyti. Teisingai pastebi J. Bezard (ib., p. 116): „Aišku, kad išversti tekstą, paimtą iš prancūzų kalbos autoriaus į lotynų kalbą, yra jau mokslo baigimas, o ne pradžia. Tokiu būdu nesimoko kalbos, nes jos jau reikia gerai mokėti, kad patenkinamai atliktumėm šitą, gali būti, natūrališkiausią, bet, be abejo, ir sunkiausią iš visų literatūrinių darbų". Tokie darbai, aišku, yra aukštosios mokyklos uždavinys.

Aukštesniojoj mokyloj, lig tik mokinys yra pakankamai paruoštas autoriams skaityti, originaliam lotyniškam tekstui suprasti, visas dėmesys turi būti atkreiptas į šį darbą, ir visas laikas jam skiriamas. Savarankiškam stilistiniam darbui net ir baigęs gimnaziją mokinys

pribrendęs nebus, nes jis neturės dar pakankamai medžiagos, kuri patarnautų tokiam darbui pagrindu. Šiame mokslo laipsny vienintelis rašomasis darbas (be vertimų iš lotynų kalbos), kuris tiktų jo sugebėjimui, būtų perskaityto teksto santraukos padarymas, žinoma, naudojantis knyga. Toks darbas, visų pirma, patarnautų išeito teksto (skyriaus) įsisavinimui, antra vertus, jis priverstų mokinį aktyviai gramatiką pakartoti ir, pagaliau, gabesnis mokinys turėtų čia progos ir autoriaus arba, apskritai, lotynų kalbos stiliaus ypatumus pastebėti, nes kitaip, autorių tik skaitant, jie dažnai lieka nepastebėti. J. Paton (ib., p. 160) pastebi, kad ir Vokietijoj laisva tema rašomieji darbai dažniausiai turi santraukos pavidalą. (Dažnai, jis rašo, tokios santraukos daromos ir žodžiu. Toks dalykas, žinoma, reikalauja tinkamo paruošimo nuo pat mokslo pradžios ir rašomųjų darbų klausimo jis neliečia.)

Grįžtame dabar prie elementarinio kurso rašomųjų darbų. Kokie jie gali ir privalo būti, ir kokia jų atlikimo technika? Kalbėsime, visų pirma, apie vertimus iš gimtosios į lotynų kalbą. Vertimai raštu iš lotynų kalbos šiame mokslo laipsny nėra reikalingi: mokinys nėra prie jų nei pribrendęs gimtosios kalbos atžvilgiu, nei pakankamai aprūpintas lotynų kalbos žiniomis.

Anksčiau jau buvo kalbėta apie vertimų iš gimtosios kalbos reikšmę. Net naujųjų kalbų moksle, kur į juos buvo bepradedama žiūrėti su paniekinimu, jie, pagaliau, užkariavo savo vietą. Mokiniai patys yra linkę į lotynų kalbą žiūrėti, kaip į naująsias kalbas: juos patraukia praktiško mokėjimo galėjimas. Todėl ir ten ir čia tokie pratimai atliekami noromis ir duoda teigiamų rezultatų. Mokinys džiaugiasi, išmėgindamas savo jėgas, matydamas, kad jis šiek tiek jau pajėgia lotyniškai rašyti; mokytojas mato vaiko mokėjimo bei sugebėjimo laipsnį.

Dažniausiai, jau pats vadovėlis yra aprūpintas reikiama medžiaga. Aišku, kad vertimams skirti straipsniai neturi turėti naujo, dar neišeito elemento: jie turi būti sudaryti iš tų žodžių ir iš tos gramatiškos medžiagos, kurie jau mokiniui pažįstami. „Rašomieji darbai turi kilti iš dėstomos medžiagos“, rašo Fr. Zeichner (ib., p. 18). Dažnai mokytojas ras reikalo tokius elementarinio pobūdžio vertimus padaryti ir aukštesniosiose klasėse gramatikos žinių pakartojimui bei patikrinimui. Aišku, kad čia jis jokiu būdu neprivalo savo pratimams medžiagą semti iš „gatavų“ tokių vertimų rinkinių. Savo sakinius jis turi išdirbti sulig klasės reikalu. Žodžiai turi būti visi pažįstami, o sakinius jis gali kiek pakeisti, kad užkirstų kelią nurašinėjimui iš knygos. Žinoma, tokių mokytojo sudarytų sakinių kalba (gimtoji) jokiu būdu

neturi šlubuoti (Fr. Cramer, ib., p. 303). Vadinas, mokinio darbui palengvinti jis neturi lietuviškuosius sakinius sudaryti lotyniškuoju stiliumi: idiomos ypatumus jis gali paaiškinti prieš darbą pradėdamas. Šiuo atžvilgiu jam patariama savo mokiniams nestatyti jokių „pinklių": kaip tik atvirkščiai, geriau jei jis daugiau išaiškins, kaip per maža. (Fr. Cramer, ib., 301; J. Paton, ib., 158; Richtlinien für die Lehrpläne der höheren Schulen Preussens, 200—201). Daroma tai tam, kad apsaugotumėm mokinį nuo klaidų: vieną kartą padaryta klaida turi palinkimą pasilikti visam amžiui. Turėdama tai galvoje, Prūsijos Švietimo Ministerija savo nurodymuose prie aukšt. mokyklų programų pataria rašomajam darbui davinėti lengvus bei trumpus sakinius, bet darbą vertinant būti griežtam, užtat vengti ilgų bei painių uždavinių, kurie galėtų tik nubaidyti mokinį nuo sąžiningo darbo.

Aišku, kad toks patarimas tinka ir visokių pobūdžių rašomiesiems darbams, ne tik vertimams ir ne tik vertimams iš lotynų kalbos. Aišku taip pat, kad ir elementarinio kurso rašomieji darbai neturi ir negali apsiriboti tik vertimais. Atsakymų į klausimus ar klausimų sudarymas gali būti taip pat panaudotas tokių darbų objektu. Galima įtraukti į darbą taip pat ir paveikslus ar iš klasėj einamo vadovėlio, ar atskirus, sieninius bei atvirutes, kaip tai praktikuojama anglų mokyklose. Čia ne tik aprašymas, bet ir ištisas įvykis, pav., Cezario žygis į Britaniją, gali patarnauti kaip tema. Žinoma, tokiems darbams geriausias pagrindas bei paruošimas būtų žodžiu nagrinėjimas, klausinėjimas, iš anksto parinktos temos atpasakojimas (lotyniškai).

Tokie darbai patarnauja ne tiek žinių patikrinimui, kiek mokslo gyvumui bei įdomumui sukelti. Todėl ir jų išdavos neturi mokytojo būti griežtai vertinamos, juk jie siekia ne minimumo, o maksimumo to, ką mokinys gali padaryti. Mokytojas privalo dovanoti silpnybes, paraginti norą dirbti, rūpintis, kad mokinys nenusiviltų savo jėgomis: darbo trūkumus skirti savo, o ne mokinių kaltei. Taip pat ir mokinio galutinis atestavimas turi būti pamatuotas ne šių darbų rezultatais, bet jo sugebėjimu eiliniame ir svarbiausiame mokslo darbe: mokėjime versti lotyniškąjį tekstą.

Fr. Cramer (ib., p. 300) rašo: „Šiuo reikalu labai aiškiai jau pasisakė Reino direktorių suvažiavimas 1907 m.: „Liudijimų pažymius statant ir mokinių į kitą klasę perkėlimo klausimą sprendžiant, rašomieji darbai sudaro tik *papildymą* prie įspūdžio, gaunamo iš bendro mokinio sugebėjimo ir jo asmenybės, ir *jokiu būdu neturi lemiamos reikšmės*. Čia mes turime pridurti, kad ‚mokėjimas žodžiu', žinoma, reiškia ne tik taisyklių atmintinai mokėjimą ir jau išeito teksto verti-

mą, bet mokėjimą versti be pasiruošimo iš anksto, mokėjimą kalbėti lotyniškai (aukščiau minėta prasme) ir sugebėjimą versti namie, jei nėra abejonių, kad darbas padarytas savarankiškai".

Įgytų žinių pakartojimui ir patikrinimui, — ypač patikrinimui, — labai tinka rašomieji darbai — pratimai, plačiai praktikuojami anglų mokyklose. Jie susideda iš įvairiausių gramatikos klausimų eilės. Pav., 7-ni klausimai liečia tokius punktus:

1. 10—12 daiktavardžių giminė, abl. sing. ir gen. pl.;
2. daiktavardžio linksniavimas (vienaskaita, daugiskaita arba abi);
3. būdvardžiai; būdvardžių ar prieveiksmių laipsniavimas; įvardžiai;
4. veiksmažodžių eilės pagrindinės formos ir reikšmė;
5. sakinio nagrinėjimas;
6. trumpų sakinių vertimas sąryšy su prielinksnių vartojimu;
7. sintaksė, būdvardžių bei veiksmažodžių konstrukcijos.

Tokių skirtingo turinio klausimų eilė įteikiama kiekvienam mokiniui.

Aukštesniosiose klasėse nuo 3-čių iki paskutiniųjų metų medžiaga klausimams semtina iš skaitomojo autoriaus (per 1-us ir 2-us metus iš skaitymų knygos). Savo praktikoj aš įteikdavau savo mokiniams tokio pobūdžio klausimus:

1. Išlinksniuoti kombinaciją iš įvardžio, būdvardžio ir daiktavardžio (pav., „hoc breve tempus").
2. Išasmenuoti kokį nors Coniunctiv'o ar Indicativ'o laiką, Activum arba Passivum (pav., „muto" Praes. Con. Act.).
3. Pavadinti linksnį ar laiką ir parašyti pagrindines formas įvairių žodžių eilės (pav., „pectore, meta, cuidam, molire, metitur": mokinys turės parašyti:

   „pectore — abl. sing.;
   pectus, -oris, n. — krūtinė;
   meta — nom., abl. sing;
   meta, -ae, f. — lenktynių stulpas; etc.).

4. Pora lengvesnio pobūdžio sakinių vertimui — posakiai paimti iš skaitomojo autoriaus (pav., Ovidijaus Faetonas: „Viduriniu keliu vyksi saugiausiai" — Medio tutissimus ibis, arba: „Berniukas nežinojo, kur jis yra" — Puer, ubi esset, nesciebat, ir pan.).

Galima įteikti mokiniui ir stačiai kelias perskaityto teksto eilutes tam, kad jis išnagrinėtų kiekvieną žodį 3-ame punkte nurodytu būdu. Bet šiuo atveju mokytojas jau negalės padaryti reikiamų žodžių atrankos.

Aišku, kad panašūs darbai neturi būti per dažni. Panašaus turinio klausimai yra atsakomi klasėj kasdien „viva voce". Tačiau, laikas nuo laiko ir raštu į juos atsakyti būtų labai naudinga štai kuriais sumetimais. Juk panašius klausimus duodant klasėj žodžiu, susidaro tam tikras tempas: jie, kaip sako A. Possinger turi sekti vienas kitą, kaip būgno garsai. Maža to: jei vienas mokinys neatsako, mokytojas negali ilgai laukti, jis *turi* tuoj paklausti kitą mokinį: kitaip pamoka virs nuobodžiausiu, liūdniausiu vaizdu. Tačiau, visuomet yra tam tikras mokinių precentas, kurie galvoja pamažu, kartais tai yra būsimieji genijai toj ar kitoj mokslo srity, jų stiprioji pusė kaip tik dažnai glūdi tokiame lėtame mąstyme. Aišku, kad, klausimus žodžiu duodant, tokie mokiniai daug pralaimi, užtat rašomąjame darbe jie gali save parodyti. Antros eilės, bet taip pat svarbus sumetimas tokiems darbams pateisinti yra tas, kad čia mažiau progos nesąžiningam darbui: nurašinėjimui nuo kaimyno ar „sufleravimui". Čia kiekvienas dirba savo darbą, ir net knyga pasinaudoti arba negalima arba gana sunku. Trečias geras tokių darbų ypatumas yra aukštas aktyvumo laipsnis. Juk jei mes turėtumėm lotynų kalbos mokslą nuo pirmos klasės (kaip tai buvo anksčiau), aišku, kad mažiems vaikams ir daugiau tiktų žodžiu duodami klausimai, ir jie patys juose daugiau dalyvautų. Vyresniosiose klasėse atsiranda didesnis tinginių procentas. Tinginys „principialiai" nenori atsakyti į klausimą: „Kuriam galui?" jis galvoja, „juk visuomet atsiras „galiūnas", kuris į tą klausimą atsakys!" Jis tingi ir jis tyli. Kitas dalykas su rašomuoju darbu: čia jis, volens-nolens, yra pagaunamas jau visos klasės darbo nuotaikos, visi dirba, ir jis negali sėdėti sunėręs rankas. Be to, jis negali nesirūpinti ir pažymio klausimu.

Pradedant kalbėti apie vertimus iš lotynų kalbos, vadinas, aukštesnio lotynų kalbos mokslo rašomuosius darbus, reikia pabrėžti vieną reikalavimą, kuris liečia vienodai ir elementarinio ir aukštesniojo kurso darbus. Aš kalbu apie tai, kad uždavinys, ypač vertimo tekstas, turi būti įteiktas mokiniui į rankas. Jei jis yra atspausdintas knygoj (vadovėly arba mokytojo išdalinamuose egzemplioriuose), tai natūrališkiausias būdas būtų knygą mokiniui įteikti. Dažnai, tačiau, mokytojui tenka ar pačiam ruošti, arba imti jį iš knygos, kurios jis turi tik vieną egzempliorių. Tokiais atvejais, jei mokytojas negali paruošti teksto šapirografo pagalba, jis turi jį iš karto visą mokiniams padik-

tuoti. Prūsijos Švietimo Ministerija taip apibūdina šį dalyką (ib., p. 202): „Tekstas gimtąja ar svetima kalba turi būti iš karto visas diktuojamas arba pateikiamas šapirografuotas ar atspausdintas". Aš sustoju ilgesnį laiką prie šio klausimo todėl, kad yra mokytojų, kurie, diktuodami po vieną sakinį, reikalauja, kad mokiniai tuojau rašytų vertimą, pačių sakinių visai neužrašydami. Jie tai daro manydami, kad tai lavina greitą orientavimąsi ir kartu apsaugoja darbą nuo visokių nurašinėjimų ir pan. Tačiau, jau anksčiau, kalbėdami apie klausimų davimo būdą, mes pabrėžėme tą faktą, kad daugelio vaikų (taip pat ir suaugusiųjų) psichika reikalauja ilgesnio, gilesnio ir tuo produktyvesnio mąstymo. Vadinas, jie atsidurtų toli nelygiose sąlygose su kita klasės dalimi. „Aš visuomet laikiausi tos nuomonės, kad atliekant darbą, kuris nėra tik pratimas, bet tam tikras patikrinimo darbas, *ramus mąstymas* yra labai pageidautinas. Todėl ir savo praktikoj visuose darbuose aš elgiaus atitinkamai ir, kai atsirado egzempliorių padauginimo priemonių, aš jomis nuolat naudodavausi". Šie Fr. Cramer'o žodžiai irgi patvirtina mūsų šiuo klausimu nuomonę (ib., p. 302).

Dar keletas žodžių apie diktanto, kaipo tokio, reikšmę. Aiškus dalykas, kad elementariniame kurse mokytojas ne tik turi reikalauti, kad jo mokiniai visus naujus žodžius nurašinėtų į žodynėlius (kai kurie to nedaro, laikydami pakankamu tai, kad žodžiai yra atspausdinti vadovėly!), bet laikas nuo laiko, ypač mokslo pradžioj, daryti taip pat ir diktantus. F. Zeichner rašo (ib., p. 18): „Jau pirmą lotynų kalbos mokslo savaitę turi įvykti raš. darbas, kuriuo gali būti paprastas diktantas". Diktantai pirmais mokslo metais apsaugos nuo klaidų ateity, kai nebebus jau laiko tam dalykui skirti. Aš kalbu ypač apie aukštesniąsias klases, kur daromi vertimai iš lotynų kalbos. Kai kurie mokytojai siūlo tokiems vertimams tekstą diktuoti, kad kartu (!) patikrintų ir mokėjimą parašyti lotyniškai. Aš laikau tokius diktantus šiose klasėse ne savo vietoj, nes jie tik atims laiką nuo svarbesnio uždavinio, nekalbant apie tai, kad pridaręs klaidų (kartais tik dėl savo silpnos klausos) mokinys negalės tinkamai ir teksto išversti. Yra juk daug formų, kurios diktuojamos labai sunkiai atskiriamos, pav. „exultavit — exultabit". Mokytojas turi stengtis arba šapirografuotą tekstą pagaminti arba didesniu reikiamų knygų egzempliorių skaičiumi apsirūpinti. Šiuo klausimu J. Bezard (ib., p. 360) rašo: „Kiek reikalingi užrašai žodynui bei sintaksei, tiek reikalingi spausdinti tekstai vertimams: senas diktuotų tekstų sąsiuvinis yra viduramžio liekana".

Pereinant dabar prie rašomųjų darbų aukštesniosiose klasėse, vadinas, prie vertimų iš lotynų į gimtąją kalbą, kyla klausimas, kada gi tokie vertimai turi prasidėti. Atsakant į šį klausimą, reikia turėti galvoj, kad čia lotynų kalbos mokslas yra tampriausiai surištas su gimtosios kalbos mokslu. Vadinas, mes galime šiuos vertimus pradėti daryti tik tada, kai mokinys pakankamai gerai moka savo pagrindinį įrankį, savo gimtąją kalbą, valdyti. Kitaip, kad ir suprastų jis lotyniškąjį tekstą, vis dėlto jo vertimas būtų tik vertimas pažodžiui, toks vertimas, kuris seniai jau sukeldavo pačiam mokiniui pasibaisėjimą lotynų kalba ir duodavo geriausią progą senovinių kalbų priešininkams patį klasicizmą pulti, kaltinant jį scholastiškos dvasios prisunkdintą. Jei mes norime, kad rašomojo vertimo darbas iš tikrųjų duotų vaisių, mes neturime su juo skubėti. Prieš jį turi visuomet eiti didelis paruošimo darbas, kuris susidarys iš sakomojo vertimo darbo, kur bus išdirbamas tas tikslumas ir tas natūralus, gimtosios kalbos dvasią atitinkąs, stilius, be kurio neįmanomas joks geras vertimas.

Daug, vadinas, pareina nuo mokinio amžiaus, nuo jo bendro išsilavinimo ir savo gimtosios kalbos mokėjimo, daug pareina nuo paruošiamojo darbo, kuris taip pat reikalauja nemaža laiko. Tuo būdu, skaitant, kad lotynų kalbos kursas trunka 6-rius metus, kad 2-us metus (ne daugiau) užims elementarinis kursas, išeina, kad rašomajam vertimui galima skirti tik paskutiniuosius 2-us metus. Per 2-us metus autorius skaitydami, mokiniai turės jau būti pakankamai išmiklinti vertimo darbo technikos srity. Iš kitos pusės, per 2-us paskutiniuosius metus jie pasieks ir tinkamo gimtosios kalbos mokėjimo aukščio. Aišku, kad net ir čia mokytojas galės pradėti reguliaresnį darbą nuo antro priešpaskutiniųjų metų pusmečio ar vėliau.

Pradėjęs nuo lengvesnių Cezario ar kito lygaus sunkumo autoriaus tekstų, mokytojas galės pereiti prie ištraukų iš Livijaus, juo labiau, kad šis autorius jau darosi pažįstamas paskutinėse dviejose klasėse. Čia taip pat galioja ta taisyklė, kad rašomasis darbas turi susidėti iš klasėj išeitos medžiagos. Kur galima, būtų pageidautina, kad rašomieji darbai papildytų spragą ten, kur negali būti paimtas autoriaus veikalas visu tūriu, ar Cezaris, ar Livijus. Taip pat pageidautina, kad jie turėtų tarpusavy vidujinį ryšį, pav., skaitant XXI-mą Livijaus knygą, galima parinkti iš Livijaus ištraukų, kurios iliustruotų įvairius įvykius iš tolesnės II-ojo pūnų karo eigos ir paties Hanibalo likimo.

Apie šių rašomųjų darbų techniką reikia, visų pirma, pasakyti, kad jie neturi užimti daugiau, kaip vieną pamoką. Tik aukšti baigiamųjų egzaminų reikalavimai verčia mokytoją pratinti savo mokinius

versti ilgesnes ištraukas ir skirti tam daugiau, kaip vieną valandą laiko. Normalus, kaip egzaminų, taip ir eilinės pamokos rašomojo darbo tekstas neprivalo būti ilgesnis, kaip 15 eilučių (Teubnerio leidinio). Toks bent buvo ir pažangiosios rusų mokyklos paprotys, kur iš klasicizmo nenorėjo daryti „baidyklės". Tokį paprotį mes randame ir anglų mokykloj (Matriculation Model Answers. London University. 1930). F. Zeichner (ib., p. 19—20) yra tos nuomonės, kad pirmus dvejus metus ir vienos valandos yra per daug rašomajam darbui: 20—30 minučių visai pakanka. „Darbai, kurie reikalauja dviejų ar daugiau valandų, kad ir aukštesniosiose klasėse, turi pranykti. *Geriau daugiau darbų, bet trumpų*"!

Žodyną vartoti rašomojo vertimo metu neleistina. (J. Paton, ib., p. 143). Mokytojas, remdamasis tuo, kas buvo išeita ir kuriuos žodžius mokinys turi būtinai mokėti, duoda tik keletą žodžių, kurie ar visai nauji, ar retai pasitaiko, ar šioj vietoj turi ypatingą reikšmę. Bet, apskritai, dėl žodžių ir specialių atskirų vietų sunkumų turėtini galvoj šie Prūsijos Švietimo Ministerijos žodžiai (ib., p. 201): „Visuose tokios rūšies darbuose (neskaitant elementarinio kurso) daug svarbiau yra lavinti ir konstatuoti mokėjimą teksto mintį suprasti ir ją tinkamai išreikšti gimtąja kalba, ne kaip atskirų žodžių bei gramatikos taisyklių žinių esamąją atsargą kontroliuoti. Todėl kartais mokytojas gali padėti ir atskiram mokiniui, atsakydamas į klausimą, kuris jam sudaro sunkumo".

Rašomųjų darbų taisymo klausimu reikia pasakyti, kad individualinio atskirų darbų taisymo reikalas retai pasitaiko: gramatikos pratimai, išdalinti atskiriems mokiniams pavieniui, summaria, laisvosios temos, žinoma, reikalaus tokio individualinio taisymo. Užtat, ten, kur tik galima panaudoti kolektyvų taisymo būdą, mokytojas neturi praleisti progos: tai liečia ir elementarinio kurso vertimus iš lietuvių kalbos ir, ypač, aukštesniojo kurso iš lotynų kalbos vertimus. Juk surasdamas savo sąsiuviny tą ar kitą klaidą, mokytojo jau pataisytą, mokinys, kad ir įrašo ją, vis dėlto dažnai neįsigilina į tą darbą ir atlieka jį visai mechaniškai. Kas kita, jei jis suranda klaidą tik pabrauktą! Jam kyla klausimas, kokia čia klaida. Dažnai jis tuojau gali į tą klausimą atsakyti pats, kartais jam neaišku, ir jis tada jau atsidėjęs klausysis, kai mokytojas prie tos vietos prieis ir ją aiškins. Ir mokytojui čia dažnai pasitaiko proga padaryti apibendrinimą ir apie svarbiausias, dažniausiai pasitaikančias klaidas, pakalbėti atskirai, nors, žinoma, tai jis turi daryti ir individualiai darbus taisydamas.

Apie mokytojo darbo būdą, rašomųjų darbų klaidas klasėj aiškinant, plačiai kalba Z. Kuzmickas („Lietuvių kalba ir jos rašomieji darbai“. Vairas, III, 1936) ir tai, ką autorius sako apie lietuvių kalbos rašomųjų darbų taisymą galima pritaikinti ir lotynų kalbos darbams. Z. Kuzmickas laiko galimu klaidoms aiškinti paskirti ne tik vieną, bet ir kelias pamokas, tačiau įspėja mokytoją, kad šiuo atveju „svarbu ne įdėto darbo kiekybė, bet kokybė; svarbu metodo tobulumas“.

Kokie gi privalo būti metodo principai? Autorius formuluoja juos taip:

„1. Mokinių dėmesys reikia sukoncentruoti ties mažesniu klaidų skaičiumi, žiūrint, kad nagrinėjamos klaidos būtų charakteringos.

2. Aiškinant klaidas, reikia žiūrėti, kad būtų mokiniams asocijacijų. Juo labiau bus pagrįstos klaidos, juo daugiau bus duota gerų pavyzdžių klaidai sugriauti — juo daugiau bus pasitikėjimo, kad ateityje tos rūšies klaidos nesikartos.

3. Klaidų aiškinimas turi būti pagilintas tam tikrais pratimais, kreipiant dėmesio į mokinių savarankiškumą. Tuos pratimus atlieka mokiniai tiek klasėje, tiek namie. Čia svarbu ne tik atitaisyti klaidos, jas koreguojant, bet ir pagrįsti taisymas“.

Paskutinį reikalavimą reikia suprasti taip: taisydamas, pav., raidę „c“ raide „t“ žody „natio“, mokinys parašo ir visus to paties kamieno žodžius, iš kurių jam šis raidės „t“ buvimas žody „natio“ pasidarys aiškus: nascor, *natus* sum, nasci; natus, nata, natum. Kaip sako aukščiau minėtas autorius, „taisydamas kalbos klaidą, mokinys sugalvoja ir parašo analogišką kitą sakinį“. Pav., „condicio“ ir „dico“ sudarytų gerą paralėlę minėtiems „natio“ ir „natus“ ir apsaugotų mokinį nuo tolesnių klaidų šia kryptimi.

J. Paton savo aukščiau minėtame veikale pagiria vokiečių mokyklose praktikuojamą būdą neatiduoti mokiniams sąsiuvinių anksčiau, kaip klaidos mokytojo išaiškintos, ir padarytas (silpnesniųjų mokinių) pavyzdingas pratimas arba vertimas (p. 160). Iš vienos pusės tokia tvarka atrodo gera tuo, kad ji lyg prirakina visų mokinių dėmesį prie lentos ir, apskritai, darbo, juk kiekvienas bent kiek prisimena, kaip jis buvo parašęs, ir nekantraudamas nori sužinoti, ar visa taip ir jo išversta. Bet iš kitos pusės, pedagogiškais sumetimais, aš tokią tvarką laikau klaidingą, nes ji gali jau iš anksto bausti mokinį už tą nusikaltimą (dėmesio stoka), kurį jis tik gali padaryti, bet dar nėra padaręs. Tokia tvarka gali būti pateisinama tik tuo atveju, jei vaikai iš tikrųjų neteikia pakankamai dėmesio darbui, vadinas, ją galima pavartoti išimties keliu. Dar mažiau tinka tokia tvarka, kada mokytojas atiduoda

pavieniui kiekvienam mokiniui sąsiuvinį, pavieniui aiškindamas ir klaidas. Aišku, kad čia labai sunku mokinių dėmesį palaikyti, nes toks aiškinimas ir užsitęsia ir, kas svarbiausia, užsitęsia nereikalingai, nes mokytojui čia neišvengiamai teks kartotis. Savo praktikoj man neteko patirti, kad mokiniai pikta valia nedalyvautų darbo atitaisyme, nors aš paprastai atiduodu sąsiuvinius iš karto. Jeigu, tačiau, kartais ir atsitiktų, kad mokinių dėmesys silpnėja, tai aiškiai rodo, kad mokytojas arba turi būti trumpesnis arba turi griebtis euristiško metodo, daugiau įtraukdamas į darbą mokinius.

Kai kurie mokytojai kartais paveda rašomųjų darbų taisymą patiems mokiniams, kaimynui kaimyno darbą taisant, arba kokiu kitu būdu. Čia negalima nesutikti su A. Poissinger'u, kad jauni taisytojai dažnai būna ir nekompetentingi ir šališki, perdaug griežti ir kartais net kerštingi, taip kad toks taisymo būdas, rimtesnio pobūdžio darbą turint, nėra leistinas. („A proscrire l'èchange des devoires: les jeunes correcteurs se révèlant souvent incapable, complaisants, draconiens ou malveillants.“ Ib., p. 74.)

Mokinių aktyvumo kėlimas nėra tik viena kolektyvaus darbų taisymo geroji pusė. Jo kitos gerosios pusės liečia jau specialiai mokslo bei lavinimo tikslus. Lavinimui, — visų pirma, — gerai padarytas vertimas yra geriausia priemonė su visokių rūšių paviršutiniškumu kovoti ir minties tikslumui ugdyti. Pripratęs gerbti kiekvieno žodžio reikšmę, klasikinės mokyklos auklėtinis ir už mokyklos ribų tolesniu savo gyvenimu ir savo žodžius svers ir su kitų žmonių žodžiais, parašytais ar pasakytais, neapsieis lengvabūdiškai: visuomeniniame gyvenime tai yra kiekvieno piliečio pareiga.

Iš kitos pusės, mokslo atžvilgiu niekas negali taip savo gimtosios kalbos supratimo išvystyti, kaip vertimas ir, ypač, iš senovinių kalbų vertimas. Apie tą naudą, kurią duoda vertimas iš lotynų kalbos tos pačios kalbos mokslui, čia netenka daug kalbėti: tai yra savaime aišku. Aiški, rodos, turėtų būti ir nauda, kurią jis duoda gimtajai kalbai, tačiau tai yra dažnai užmirštama, užmirštama daugiausia dėl to, kad į tą faktorių nekreipiama tinkamo dėmesio. „Turinį mokiniai, matyt, supranta, pažodžiui kiek išvertė, — na, ir gerai!“ — Taip dažnai esti galvojama, juk tai yra taip sunku ir reikalauja tiek darbo, kad ir keletas lotyniškųjų sakinių literatūrine kalba išversti. Tiesa, reikia pripažinti, kad, autorių skaitydami, mes negalime per daug laiko eikvoti mūsų vertimo kalbai tobulinti, nes šiuo atveju gresia pavojus, kad mokiniai užmirš apie turinį, nustos juo domėtis ir jo bendrą mintį suprasti. Aišku taip pat, iš kitos pusės, kad ir be paruošiamojo vertimo

darbo, žodžiu verčiant, mes negalime prieiti prie gerų rezultatų raštu versdami, vis dėlto, niekas taip netinka gimtosios kalbos supratimui ir jos jausmui ugdyti, kaip vertimas raštu iš lotynų (ar graikų) kalbos. Čia pasitaiko proga visiems abiejų kalbų ypatumams nušviesti, visiems smulkiausiems skirtumams palyginti, taip kad ir negaila atskirą valandą tam tikslui paaukoti, juo labaiu, kad kiekvienas paviršutiniškumas, netikslumas, ar, ypač, dirbtinis posakis nepaprastai duria akis, kaip tik juodu ant balto (ar balta kreida ant juodos lentos) parašytas. Pastaroji pastaba, žinoma, nė kiek neatleidžia mūsų nuo to, kad vertimą, „pavyzdingą" vertimą, lentoj surašę, mes dar balsu jį perskaitytumėm.

Išmokydamas ir lotynų ir gimtosios kalbos, vertimo darbas išmoko mokinį ir vertėjo darbo. Šio uždavinio negalima nepabrėžti, nes vertimas buvo, yra ir bus nuolatinis literatūros darbas, su kuriuo tenka susidurti ne tik „prisiekusiam vertėjui" ir „prisiekusiam" literatui, bet ir kiekvienam intelektualaus darbo žmogui, o lietuvių literatūroj vertimo reikšmė yra ypač didelė, juk tiek darbo laukia jaunų vertėjų!

Šiuo ir brangus kolektyvus rašomojo darbo atitaisymas, apskritai, kolektyvus pavyzdingo vertimo išdirbimas, kad jis sudaro savo rūšies įvadą į tikrą vertimo darbą, kad jis parodo mokiniui būdą, priemones, kurių pagalba jis pats gali tą darbą atlikti ir gerų darbo vaisių pasiekti.

Dėl gimtosios kalbos reikšmės mokslo dalykų dėstyme gražiai pasisako M. Krikščiūnas („Mokinių kalbos ir rašinių priežiūra". — Tautos Mokykla, I, 1936): „Daugelis mokytojų pamiršta, kad vienas iš svarbiausių mokyklos uždavinių yra išmokyti vaiką savo mintis reikšti žodžiu ir raštu. Šio tikslo turi siekti visi mokytojai, nes kalba ir raštas yra žmogaus kultūringumo rodiklis. Tas dalykas turi rūpėti ir visiems dėstytojams, kitaip gimtosios kalbos mokytojas galės dėti visas savo jėgas, visą savo širdį, bet tikslo jis nepasieks". Truputį toliau tas pats autorius rašo: „Kiekvienas mokytojas ir pats turi reikšti mintis gera gimtąja kalba, ir to paties reikalauti iš mokinio".

Kreipti dėmesį į lietuvių kalbos tobulumą ir kitus mokslo dalykus, — ne tik lietuvių kalbą dėstant, — ragina taip pat ir vedamasis straipsnis Gimtojoj Kalboj (XII, 1935). Čia nusiskundžiama, kad „lietuvių kalbos reikalas mokykloje visada buvo ir tebėra aktualus tik per lietuvių kalbos pamokas; kiti mokytojai nei savo dalyko rašomuosiuose darbuose, nei mokinių atsakymuose lietuvių kalbos taisyklingumo visiškai nepaisė ir nepaiso (kitų tautų mokyklose šiuo atžvilgiu visiškai kitaip elgiamasi!)".

Prieš pereinant prie klausimo, kurios yra pavyzdingo vertimo savybės, dar viena pastaba, surišta su rašomųjų darbų taisymu. Būtina mokinių taisymu domėjimosi sąlyga — darbus grąžinti kuo greičiausiai, vadinas, kitą pamoką. Kaip savaime aiški beatrodytų tokia sąlyga, mokytojų ji dažnai yra laužoma. „Visi rašomieji darbai atiduodami ištaisyti kitą dieną, taip kad minties siūlas pertraukiamas kuo mažiausiai. Vaikui dažnai būna sunku po trijų keturių dienų atsiminti tą problemą, kurią jis turėjo išspręsti; todėl jis nustoja domėtis jos išsprendimu". (J. Paton, ib., p. 159). Pabrėžia ją ir Z. Kuzmickis aukščiau minėtame straipsny: „Pirmiausia, paėmus iš mokinių darbus, nereikia jų per ilgai laikyti. Per ilgesnį laiką mažėja mokinių susidomėjimas darbu ir blunka gyvieji jo klausimai".

Paties vertimo esmės reikalu kalbėdami, turime visų pirma priminti seną tradicinę taisyklę: „kuo arčiausia prie teksto ir kuo mažiausia panašu į vertimą". Juk kiekvieną tekstą verčiant, gresia du pavojai: arba nutolti nuo originalo teksto arba nuskriausti gimtosios kalbos dėsnius bei reikalavimus. Tarp šių dviejų pavojų geras vertėjas turi mokėti vairuoti.

Belgijos Švietimo Ministerija (A. Poissinger, ib. p. 105) savo senovinių kalbų metodikos instrukcijose duoda tokį gero vertimo apibūdinimą: „Idealus vertimas būtų toks, kurį galima priimti už originalą, tarytum rašytojas būtų mąstęs vertėjo kalba. Jis turi būti tikras ir minties, ir formos atžvilgiu. Neužtenka tikrai perduoti idėjas, mintis, jausmus; reikia perduoti juos su visa galia ir su visu išraiškos grožiu, atitinkančiais paties vertėjo kalbos dvasią. Originalo tonui ir spalvoms vertime išlaikyti reikia, užuot vertus pažodžiui, jo visą mintį kiaurai apgalvoti gimtąją vertėjo kalba".

Vadinasi, metaforiškai kalbant, verčiant kokį nors dalyką iš vienos kalbos į kitą, „minties rūbai kinta". Kokia kryptimi tas pasikeitimas vyksta arba kokio pobūdžio jis būna iš lotynų į lietuvių kalbą verčiant, pamėginsime čia trumpai nurodyti.

Kiekvienam, kad ir pirma susipažinusiam su romėnų autorių kalba, krinta į akį hipotaktiška lotynų kalbos struktūra palyginant su visų naujųjų kalbų parataktiškumu. Juk, kad ir kiek savo etimologijos bei sintaksės atžvilgiu lietuvių kalba stovi arčiau prie lotynų kalbos, vis dėlto mes daugiausia ir kalbame, ir rašome, ir galvojame ne periodais, bet trumpais parataktiško pobūdžio sakiniais. (Apribodami šio veikalo turinį lotynų kalbos dėstymo metodų klausimais, mes čia nesigilinsime į istorišką lotynų kalbos perspektyvą: juk ir šnekamoji lotynų

kalba ir poklasikinė literatūrinė kalba perijodizacijos ar neturi ar jos nustoja; tačiau aukštesniojoj mokykloj kaip tik tenka turėti reikalo su turtinga perijodų klasikine kalba). Iš tikrųjų, kaip teisingai pastebi Fr. Cramer, toks hipotaktiškos kalbos struktūros pamėgimas galėjo atsirasti tik karių tautoj, tautoj nugalėjusioj pasaulį ir pripratusioj valdyti kitas tautas. Juk ir lietuvių kalba apdovanota, rodos, dar turtingesnėmis perijodizacijos priemonėmis. Pilna dalyvių sistema, pusdalyvių ir padalyvių buvimas įgalina ją lygintis su lotynų kalba ne tik Participium Coniunctum ir Ablativus Abs. atžvilgiu. Tokiems junginiams, kaip Acc. c. Inf. ir Nom. c. Inf. lietuvių kalba gali pastatyti, kaip paralėlę, savo plačiai vartojamą Acc. cum Participio adverbiali junginį ir savo Nom. c. Inf. (suvestiniai — papildinys ir veiksnys). Be tiesioginės nuosakos, lietuvių kalboj turime ne vien tik tariamąją, bet ir geidžiamąją, tačiau jų vystymasis neapėmė nei padarinio, nei priežasties, bei laiko šalutinių sakinių. Gal būt tai buvo priežastis, dėl kurios lietuvių kalboj perijodizacija nepasiekė tokio aukščio, kaip ji buvo pasiekusi lotynų kalboj. Juk, kaip sako C. Bardt (Zur Technik des Uebersetzens Lateinischer Prosa. Pusl. 3): tariamosios nuosakos pagalba buvo išskirti ne tik tikslo ir padarinio, bet ir daugelis laiko, priežasties ir nuolaidos sakinių, ir tuo būdu pagrindinis sakinys tapo iškeltas ryškiai tarp šalutinių, ir pagrindinė mintis galėjo būti aiškiai ir lengvai suprasta.

Aišku, kad versdami iš lotynų kalbos į lietuvių kalbą, mes ne tik galime, bet ir turime naudotis ta galia, kurią mums teikia lietuvių kalba ten, kur kitos naujosios kalbos jos neturi. Tuo būdu, pav., daugumas Abl. Abs. konstrukcijų duosis išsiversti veikiamosios rūšies dalyviu, kaip antai: „Quibus rebus cognitis Caesar..." — „Sužinojęs apie tai, Cezaris..."

Maža to, ten, kur, sakysime, vokiečių kalba yra priversta ieškoti daiktavardžių dalyvinei ar bendraties konstrukcijai pakeisti, mes galėsime laikytis bendrų su lotynų kalba konstrukcijų. Paimu pavyzdžius iš aukščiau minėto C. Bardt'o veikalo (p. 9): Sakinys „Qui me parum patriae *amantem* existimant" išverstas: „Die in mir einen schlechten *Patrioten* sehen". Lietuviškai šį sakinį galima išversti, dalyvį paliekant: „Kurie mane laiko maža tėvynę *mylint*". Kitas sakinys „Quid quisque dicat me *dixisse*" vokiečių kalboj įgyja tokią formą: „Welche *Aeußerungen* die Leute von mir erzälten". Lietuvių kalboj Acc. cum Inf. konstrukcija galime išversti suvestiniu papildiniu: „Ką kalba žmonės mane *pasakius*".

Tačiau, kad ir būdama, palyginant su kitomis kalbomis, taip artima lotynų kalbai, lietuvių kalba, kaip buvo aukščiau pasakyta, nepasiekia viso lotynų kalbos hipotaktiškumo aukščio: daugely atvejų ji turi labai daug bendro su visų naujųjų kalbų parataktiškumu. Paimu pavyzdžius iš to paties C. Bardt'o veikalo (p. 10): „Ego puto te bellissime cum Quaestore Mescinio decursurum". Vokiškai šis sakinys išverstas taip: „Ich denke, du wirst am besten mit dem Quaestor Mescinius reisen". Taip pat iš savo pusės, mes neversime jo „Aš manau tave geriausiai keliausiant su kvestoriu Mesciniju", bet „Aš manau, tu geriausiai keliausi su kvestoriu Mesciniju". Pastaroji forma daugiau tinka laisvai pasikalbėjimo formai. Įsidėmėtina, kad ne tik bendraties konstrukcija yra išvengta, bet vengtinas ir jungtukas „kad", nes gražiojoj lietuvių kalboj jis čia nereikalingas.

Taip pat drauge su kitomis naujosiomis kalbomis mums dažnai teks atsisakyti nuo hipotaktiško sakinių su „cum" vertimo:

„(Oppidum) cum esset altissimo et munitissimo loco ab eisque incoleretur, qui ne regibus quidem umquam paruissent, cum et fugitivos reciperent et Parthorum adventum exspectarent, ad existimationem imperii pertinere arbitratus sum comprimere eorum audaciam".

„Die Stadt lag auf einer beträchtlichen, sehr wohl geschützten Höhe und hatte Bewohner, die selbst den Königen gegenüber nie fügsam gewesen waren; jetzt nahmen sie entlaufene Sklaven auf und erwarteten sehnlichst das Eintreffen der Parter; da erschien es mir eine Ehrensache für unser Reich, ihre Anmaßung zu dämpfen".

Vietoj vieno pagrindinio sakinio lotynų kalbos tekste mes turėsime lietuvių, kaip ir vokiečių kalboj, tris:

„Miestas buvo labai aukštoj ir visais atžvilgiais apgintoj vietoj, o jo gyventojai, kurie nė karalių niekuomet neklausydavo, dabar nekantriai laukė partų atvykstant. Taigi, man atrodė, jog mūsų valstybės garbė reikalauja numalšinti jų akiplėšiškumą".

Nuolaidos šalutinį sakinį, kaip ir kitose naujosiose kalbose, irgi padarome sujungiamuoju iš prijungiamojo, pradėdami jį įvairiais įterptiniais žodžiais, kaip antai: „iš tikrųjų, žinoma, aišku, tiesa", o buvusį pagrindinį (dabar taip pat sujungiamąjį sakinį) — jungtuku „bet" arba „tačiau, vis dėlto" ir pan. Pav. (ib., p. 12):

„Nam etsi, quocumque in loco quisquis est, idem est ei sensus et eadem acerbitas ex interitu rerum et publicarum et suarum, tamen oculi augent dolorem“.

„Juk, **žinoma**, kiekvienas, kur jis bebūtų, visur jaučia pasipiktinimą ir dėl valstybės ir dėl savo paties reikalų žlugimo, **tačiau** matančiam tai savo akimis darosi dar skaudžiau“.

Sąlygos šalutinio sakinio prijungimą irgi dažnai tenka ardyti; šiuo atveju buvusiame šalutiniame sakiny vartojame leidžiamąją nuosaką, o pagrindinįjį pradedame žodžiu „tada“:

„Quodsi se eiecerit secumque suos eduxerit et eodem ceteros undique contectos naufragos adgregarit extinguetur atque delebitur non modo haec tam adulta reipublicae pestis, verum etiam stirps ac semen malorum omnium“. (In Cat. I, 30).

„Taigi, **tegu** tik jis išsinešdina su saviškiais, kartu pasiėmęs iš visur surinktus netikėlius, — **tada** liks galutinai nuslopinta ne tik ši įsigalėjusi valstybės liga, bet ir visų nelaimių šaltinis“.

Sakinį su ut obiectivum ir quin versdami, galėsime jungtuko ir visos šalutinio sakinio konstrukcijos išvengti. Pav. (ib., p. 13):

1) „Quare... te rogo, ut tibi omnia integra serves“.

1) „Todėl... prašau tave pasilikti sau visais atžvilgiais laisvas rankas“.

Arba: —

„Todėl... prašau tave, pasilik sau...“

2) „Me et initio, ne coniungeret se cum Caesare, monuisse Pompeium, et postea ne seiungeret...“

2) „Kad aš ir pradžioj patariau Pompėjui nesidėti su Cezariu ir paskum — su juo santykių nenutraukti...“

3) „Nemo (est), quin ut quam primum Caesar superaretur optarit“.

3) „Visi linki Cezariui kuo greičiausiai pralaimėti“.[1]

4) „Vix inhiberi potuit, quin saxa iaceret“.

4) „Jį vos sulaikė nuo akmenų mėtymo“.

[1]) Žinoma, galima sakinį išversti ir palikus jungtukus: „Nėra nė vieno, kuris negeistų, kad Cezaris... pralaimėtų“.

Kalbėdamas apie darinio sakinius, C. Bardt pabrėžia (p. 14), jog dažnai šalutinio sakinio pažymimieji žodžiai turi tik formalią reikšmę, taip kad vietoj „toks didelis" reikia sakyti „didelis", vietoj „taip labai" — „labai" ir pan. Pav.:

1) „Sic cum eo de re publica disputavi, ut sentiret..."	1) „Aštriai su juo susigindčijau dėl politikos, — jis turėjo pajusti..."
2) „Tanta est in plerisque levitas, ut eos... non delectet..."	2) „Daugumas tiesiog tušti, — jiems nepatinka..."
3) „Sic color, sic observor ab omnibus, ut ab eis me amari putem..."	3) „Visi mane gerbia, visi man meilūs, iš tikrųjų manau, kad jie mane myli..."
4) „Ita late patet eius potestas, ut terrarum orbem complexa sit".	4) „Jo galybė siekia plačiai: ji apima visą pasaulį".

Lietuvių kalba dar dažniau, kaip vokiečių ar kitos naujosios kalbos, duos progos pakeisti lotynų kalbos Passivum sangrąžiniu veiksmažodžiu. Toks pakeitimas tiks ir lotynų kalbos esmei, nes, galimas dalykas, lotynų kalbos neveikiamosios rūšies „r" kilo iš „s", t. y. iš sangrąžinio įvardžio „se". Panašaus pakeitimo tinkamumą pakankamai gerai iliustruoja šie pavyzdžiai, iš dalies paimti iš C. Bardt'o veikalo, iš dalies parinkti mano paties:

1) „Quamquam re *offendebar*, neque honoris neque pecuniae dulcedine *sum captus*". (C. Bardt, ib.).	1) „Nors aš tuo *įsižeidžiau*, *nepasidaviau* nei garbės nei pinigų pagundai.
2) „Adflictus". (Aen. II, 92).	2) „Nusiminęs".
3) „Teguntur". (Aen. II, 227).	3) „Pasislepia".

Kartais ir Accusativus limitationis (graecus) galės būti lengvai išaiškintas medialine lotynų kalbos neveikiamosios rūšies reikšme:

„Laniata comas." (Ov. Met. IV, 139) — „Raudamasi plaukus". Aišku, jog čia „laniata" pasakyta prasme „raudamasi": „laniare comas" — rauti plaukus (kitam), „laniari comas" — rautis plaukus (sau).

Dažnai negaliniuotinių veiksmažodžių gausingumas lietuvių kalboj leis išvengti neveikiamosios rūšies:

1) „Te vereri, ne auctoritas nostra hoc meo maerore *minuatur*... (C. Brandt, ib., p. 40).

1) „Bijai, kad man teikiama pagarba *nesumažėtų*..." (nebūtų sumažinta).

2) „Figitur". (Ov. Met. I, 297).

2) „Įsminga". (Yra įsmeigiama).

3) „Vectus". (Ov. Met. I, 319).

3) „Plaukdamas". (Važiuodamas = vežamas).

Neveikiamosios rūšies lengva taip pat išvengti pakeitus veiksnį:

„Liber tuus *et lectus est* et *legitur* a me diligenter *et custoditur* diligentissime". (C. Bardt, ib., p. 40).

„Tavo knygą aš *perskaičiau*, *skaitau* ją ir dabar atidžiai ir *saugoju* stropiausiai".

Ypatingo dėmesio užtarnauja dalyvių vertimo klausimas. Paprastų veiksmažodžių esamasis dalyvis savo reikšme nesudaro didelio skirtumo su lietuvių kalba. Bet būtojo laiko dalyviai, sudaryti iš verba deponentia ir semideponentia, atitinka lietuvių esamuosius pusdalyvius tokiuose posakiuose, kaip „veritus, ratus, confisus" etc. = „bijodamas, manydamas, tikėdamasis" ir t. t. Antra vertus, dažnai būtojo laiko lotynų dalyvį teks versti daiktavardžiu: „nuntiata clades = pranešimas apie pralaimėjimą; post urbem conditam = nuo miesto įkūrimo; violati foederis poenas dabis = būsi nubaustas už sutarties sulaužymą". Kartais ir Gerundivum verčiamas daiktavardžiu: „qui violandis legatis interfuere = pasiuntinių teisės paniekinimo dalyviai".

Atskirų žodžių reikalu (semantikos klausimu) teisingai pastebi Fr. Hoffmann (ib., p. 42), kad čia tenka nuolat ieškoti ne atskiro žodžio, kuris atitiktų duotąjį lotyniškąjį, bet ištiso posakio. Pav., „regnum" dažnai teks versti „sostas", „ager" — „kraštas" (agri vastati sunt). Taip pat „populus Romanus" dažnai bus ne „romėnų tauta", bet stačiai: „romėnai". Panašiai teks elgtis su būdvardžiais, kur paprastą intensyvumo laipsnio nurodymą, — „*magnis* Ithaci clamoribus actus", — reikės konkretizuoti: „itakiečio *garsaus* šauksmo verčiamas" arba „paveiktas itakiečio *garsių* šūkių".

LITERATŪRA

Lietuvių kalba:

Aukštesniųjų mokyklų programos.
Brenderis Pr., Formalinis ir semasiologinis lotynų kalbos veiksmažodžių grupavimas. (Arch. Phil.).
Brenderis Pr., Q. Horatius Flaccus (Ars Poetica).
Durys M., Lotynų kalbos gramatika.
Gimtoji kalba, XII, 1935, Vedamasis straipsnis.
Kochas J., Apie metodą kalboms dėstyti. (Tautos Mokykla).
Kuzmickis Z., Tautiškas mokymas. (Vairas).
Kuzmickis Z., Rašomieji darbai. (Vairas).
Krikščiūnas M., Mokinių kalbos ir rašinių priežiūra. (Tautos Mokykla).
Maceina A., Tautinis auklėjimas.
Masiliūnas K., Inteligento santykis su menu. (Tautos Mokykla).
Rygiškių Jonas, Linksniai ir prielinksniai.
Schmieder A., Didaktika (vertė J. Ambraška).
Vabalas Gudaitis J., Senovinių kalbų problema. (Kultūra, Tautos Mokykla).
Vabalas Gudaitis J., Mokymo esmė ir rūšys. (Tautos Mokykla).

Vokiečių kalba:

Bardt C., Zur Technik des Uebersetzens lateinischer Prosa.
Cramer Fr., Der lateinische Unterricht.
Cauer P., Grammatica Militans.
Foerster Fr., Die Vorbereitung des Lehrers auf den Unterricht.
Hoffmann Fr., Der lateinische Unterricht auf sprachwissenschaftlicher Grundlage.
Kaiser E., Der Gedanke der Selbstätigkeit in der Pädagogik bei Niemeyer und Schwarz.
Klähr K., Der Horazunterricht.
Lisco E., Vom Arbeitsunterricht in den alten Sprachen.
Pfahler G., Eros und Sexus.
Richtlinien für die Lehrpläne der höheren Schulen Preußens. 1927.
Scheindler A., Methodik des Unterrichts in der lateinischen Sprache.
Stolz-Schmalz, Lateinische Grammatik.
Wecker O., Der Sprachunterricht auf Sexta nach dem Grundsatz der Konzentration.
Wecker O., Das Uebersetzen als Mittel deutscher Stilbildung.

Willamowitz-Moellendorf U., Philologie und Schulreform.
Zeichner Fr., Vom Wesen und Wert des lateinischen Arbeitsunterrichts auf der Unterstufe.
Zielinski Th., Die Antike und wir.
Zielinski Th., Cicero im Wandel der Jahrhunderte.

Anglų kalba:

Burgh W. G. de, The Legacy of Greece and Rome.
Conway R. S., New Studies of a Great Inheritance (Being Lectures on the Modern Worth of Some Ancient Writers).
Ellingham C. J., Classical v. Modern. (Greece and Rome, vol. VI, No. 18).
Eustance A., The Confessions of a Latin Specialist. (Greece and Rome, vol. VI, No. 18).
Fletcher F., Comparison of English and German Classical Schools.
Ford H. G., A School Latin Grammar.
Gildersleeve's Latin Grammar.
Headlam J., The Origin and History of the Reform in Classical Teaching in Germany.
Jones W., The Teaching of Latin.
Jones W., Via Nova or the Application of the Direct Method to Latin and Greek.
Lewis L., Practical Hints on the Teaching of Latin.
Matriculation Model Answers. Latin. (University Tutorial Press).
Paton J., The Methods of Teaching Classics in the Reform School in Germany.
Thring E., Theory and Practice of Teaching.
Valentine C., Latin. Its Place and Value in Education.
Westaway F., Quantity and Accent in Latin.
Willson, Kyte, Lull, Modern Methods in Teaching. New York.

Prancūzų kalba:

Bezards J., Comment Apprendre le Latin á Nos Fils.
Horaires et Programmes de l'Enseignement Secondaire des Garçons.
Poissinger A., Methodologie de l'Enseignement des Langues Anciennes.

Lenkų kalba:

Auerbach M. i K. Dąbrowski, Gramatyka Łacińska.

Italų kalba:

Lipparini Giuseppe, Dea Romana.

LOTYNŲ KALBOS DĖSTYMAS

Antroji dalis

TURINYS

I. Skaitomoji medžiaga

1. Bendri principai

Pradedant kalbėti apie skaitomosios medžiagos įsisavinimo būdus, tenka, visų pirma, iškelti vadinamųjų „statariško ir kurzoriško“ metodų klausimą. Šie terminai turi būti gerai pažįstami kiekvienam lotynų kalbos mokytojui, bet, kad išvengtumėm nesusipratimo, bent trumpai juodu apibūdinkime. Statariškas yra toks metodas, kuris stengiasi skaitomąją medžiagą panaudoti visais galimais atžvilgiais, vadinas, ne tik žodžių etimologijos, morfologijos, sintaksės ir, apskritai, žodyno žinioms patikrinti, bet, prireikus, ir realijų, etikos bei estetikos klausimams priminti ar iš naujo iškelti. Kurzoriškas metodas tenkinasi, kaip jo pavadinimas rodo, greitu mokinio supažindinimu su teksto turiniu, įsigilinant į jį tik tiek, kiek reikia gerai jį suprasti. Vadinas, šis metodas iš pagrindo taria, kad būtinosios gramatikos ir žodyno žinios mokinio jau įgytos ir pakankamai tvirtai įsisavintos, o realijų, etikos bei estetikos elementus jis yra linkęs palikti paties mokinio iniciatyvai pastebėti, pajausti bei suprasti, iš anksto nuspręsdamas, kad jis yra tam pakankamai paruoštas ir subrendęs.

Iš šio dviejų metodų apibūdinimo jau aiškėja, jog savo grynu pavidalu nei pirmasis nei antrasis negali būti priimti. Kad ir kaip geras principas „non multa sed multum“, mes negalime didesnę lotynų kalbos mokslo dalį skirti smulkių gramatikos bei realijų reiškinių nagrinėjimui. Toks metodas būtų tikras scholastiškas metodas, kuris viešpatavo rusų retrogradinėj mokykloj dar praeitą šimtmetį. Viešpatavo jis ir kitų šalių mokyklose ir visur sukėlė neapykantos. Teisingai pastebi Fr. Hoffmann (ib., p. VIII): „Mes nenorime grąžinti tuos laikus, kada trys ar keturios eilutės sudarydavo visą per pamoką įgytą „lobyną“, ir 30—40 Cezario skyrių pakakdavo skaityti per visą semestrą.“ Iš tikrųjų, mokytojas negali tenkintis programų nustatytais minimumais. Jei, pav., turėdamas 5-ias savaitines pamokas, jis

išeis 25-ius Cezario skyrius arba 300 Ovidijaus eilučių, turint apie 90 pamokų per pusmetį, tai sudarys vos truputį daugiau, kaip 3 eilutes. Lygiai taip pat „homeopatiškos" dozės susidaro skiriant 10 Cezario skyrių arba 100 Ovidijaus eilučių, turint 4-ias savaitines pamokas reformuotoj mokykloj). Aišku, kad mokytojas turi pagreitinti darbo tempą. Kokiu būdu jis greitesnio tempo gali pasiekti? Pirmiausia jis turi išskirti tai, kas verta, kad prie jo sustotų, praleisdamas visa, kas nėra esminga ir iš gramatikos ir realijų medžiagos. Paaiškinsiu savo mintį keliais pavyzdžiais. Mokinys išvertė tikrai Ovidijaus eilutę „Posse putes illos siccos freta radere passu" (Met. X, 654) „Pamanytum, kad..." arba „Pamanytum juos...", — mokytojui nėra reikalo sustoti čia klausimu, koks čia yra Coniunctivus „putes". Pačiu savo vertimo faktu mokinys jau rodo, kad visiškai supranta šio Coniunctiv'o reikšmę, vadinas, toks klausimas nebūtinas; jei nebūtinas, tai — nereikalingas. Mes turime per maža laiko, kad leistumėm sau gramatiškų apibūdinimų prabangą. Gramatikos dalykus mokinys turi suprasti iš gimtosios kalbos pamokų. Čia lotynų kalba niekuo nesiskiria nuo lietuvių kalbos.

Paimu dar kitą pavyzdį iš realijų srities. Skaitydama Vergilijaus VI-ąją knygą, klasė prieina 393-ąją eilutę. Mokytojas gali plačiau pakalbėti su mokiniais apie Tezėjų, juo labiau, kad čia jam reikės tik kiek panaujinti žinias, kurios užsiliko iš mitologijos pamokų ar šiaip skaitymo. Aplamai, Tezėjaus asmuo, jo nuotykis Kretos saloj priklauso prie dvasinio kiekvieno inteligento „bagažo". Kas kita su Piritoju. Žinios apie jį tik be reikalo apkraus mokinio galvą. Jose nėra nieko pamokančio, jos įdomios tik specialistams, ir dar, kas svarbu, juo trumpesnės jos bus, juo mažiau iš jų naudos. Vadinas, Piritojus galės pasilikti mokinio supratime, kaip vienas iš eilinių nusikaltėlių, panašiai kaip daug eilinių karių iš Iliados arba tos pačios Enejidos; juk apie juos be vardo mes nieko nežinome. Ir gramatikos ir realijų atžvilgiu mokytojas neturi pamiršti, kad mokinys gali priimti tik tiek, kiek tilpsta jo galvoj, ir visa žinančio specialisto jis iš jo nepadarys.

Paimu dar vieną pavyzdį iš Horacijaus:

„Eheu, fugaces, Postume, Postume,
„Labuntur anni, nec pietas moram
„Rugis et instanti senectae
„Adferet indomitaeque morti,

„Nec si trecenis quotquot eunt dies,
„Amice places illacrimabilem
„Plutona tauris, qui ter amplum
„G e r i o n e n T y t y o n q u e tristi
„Compescit unda, ..."

Ar esminga šiose eilutėse, kas buvo „Postumus" ir kas „Geriones" ir „Tytyos"? Išvertęs šį eilėraštį, mokinys drąsiai gali pastatyti jų vieton „Jonas, Petras" ir t.t., ir eilėraščio *mintis* nuo to nepasikeis: tame ir glūdi Horacijaus kūrybos amžinoji vertė. Taigi, mokytojas gerai padarys, jei kuo mažiausiai šnekės apie tokius vardus, ypač veikalą pirmą kartą verčiant. Savo praktikoj esu pastebėjęs, kad mokiniai, — ir geri mokiniai, kurie tikrai domisi Horacijaus poezija, — kažkaip „organiškai" vengia per plačių realijų paaiškinimų, nes, aš laikau, jiems jie trukdo susikaupti prie *pagrindinės odės minties.*

Žinoma, antra vertus, mokytojas turi saugotis paviršutiniškumo, prie kurio vienas teksto skaitymas be nagrinėjimo gali privesti. Statariškas metodas gali būti pateisinamas ten, kur jis reikalingas, būtent, sunkesnėse vietose. Tokią pat nuomonę pareiškia ir Fr. Cramer, sakydamas, jog negalima šių dviejų metodų vartoti atskirai, ištisoms autorių dalims, iš anksto nusistačius. Iš tikrųjų, toj pačioj pamokoj kartą teks pavartoti ir statarišką ir kurzorišką metodą, pareinant nuo to, koks skaitomasis tekstas, taip pat, koks bendras klasės mokėjimo lygis.

Tačiau nereikia manyti, jog statariškas metodas visados būtinai reikalingas ir sunkesnėse vietose. Jį galima pavartoti ten, kur tos vietos tikrai vertos, kad prie jų sustotumėm ilgesnį laiką, vadinas, jos gali būti pavyzdžiu, einant tolesnį mokslą, kitoms tokioms pat vietoms išaiškinti ar tiesiog suprasti. Mokytojas, skaitydamas su mokiniais autorių ir norėdamas šį tą paaiškinti, turi nuolat turėti galvoj šiuos A. Scheindlerio žodžius: „Reikia saugotis, kad aukštesnis tikslas, turiniu domėjimasis ir jo patenkinimas, nenukentėtų dėl antros eilės svarbumo klausimų ir į juos atsakinėjimo. Tik tada, kai skaitymas vyksta reikiamu greitumu, turiniu domėjimasis būna gyvas; bet, jei nuolat skaitoma ne daugiau, kaip keletas eilučių, mokinys negali sekti pasakojimo ryšio, nustoja juo domėtis, ir pamoka tampa negyva, neįdomi pareiga." (Ib., p. 104.) Mes taip pat buvome jau aukščiau pabrėžę, kaip svarbu išrinkti šiuos antros eilės klausimus, kurie gali tik trukdyti bendrą veikalo įspūdį.

Vadinas, ir sunkesnį tekstą atitikęs, kai skaitymo pažangos greitis mąžta, mokytojas dažnai turės neversti mokinio paties, kad ir paleng-

vinančių klausimų pagalba, tą ar kitą sunkumą nugalėti, bet pats trumpai dalyką išaiškins, kad skaitymas galėtų greičiau vykti tolyn. Juk mes negalime reikalauti, kad vaikas iš karto visa suprastų, kad visa jam būtų taip pat aišku, kaip pačiam mokytojui, užtat, jei jis skaitys daugiau ir dar ir dar kitą kartą sutiks tą pat sunkumą, jau kitame kontekste, jis jį supras pats daug geriau, kaip jam tai galėtų išaiškinti bet kokie mokytojo paaiškinimai. Kiekvienam mokytojui, pav., tenka patirti, kad Ovidijus ketvirtais mokslo metais vietomis būna sunkus. Aišku, kad, jei jis mėgintų tas vietas nagrinėti statariškai, jis nuslopintų visą mokinių turiniu domėjimąsi. O, jei jis mokinių darbą palengvins, jam nereikės bijoti, kad jis tuo jų aktyvumą sumažins: kaip tik atvirkščiai, domėjimasis turiniu yra tam geriausias akstinas; jis verčia mokinį, mokytojui tik prasižiojus, jau suprasti jo nurodymą ir patį baigti versti kad ir sunkesnį, palyginti, sakinį. Tačiau, šiuo atžvilgiu aš neinu taip toli, kaip Fr. Cramer (ib. p. 404) ir A. Scheindler (ib., p. 108), kurie tais pačiais sumetimais pataria mokytojui kartais pačiam versti tuos ar kitus skyrius. Aš būčiau priešingas tokiam skaitymui, nes čia ne tik aktyvų, bet ir pasyvų mokinio dalyvavimą sunku užtikrinti.

Dažnai pasitaiko ir prozoj ir kaip tik tokioj prozoj, kaip Cezario, kuri, rodos, tinka gilesniam gramatikos nagrinėjimui, tokių vietų, kurios ir gali ir turi būti einamos tik kurzoriškai. Paimkime, pav., ilgą periodą iš Bel. Gal. III-ios knygos (cap. 22). Aš esu išmėginęs su juo ir statarišką ir kurzorišką būdą. Pirmasis gali užimti kuone tris pamokas, antrajam užteks vienos ar net mažiau. Savo darbo ir jo rezultatų įspūdžiais aš dalinaus ir su kitais mokytojais. Mūsų nuomonės sutiko, kad tiesiog „neapsimoka" ilgai gaišti su šiuo skyriumi. Juk jis nėra nei būdingas nei tobulas savo struktūra, ir šiai struktūrai teiktina tik tiek dėmesio, kiek reikia jai suprasti: kaip *pavyzdys pasilikti* mokinio atminty *ji neturi*.

Kas ypatingai nepakenčiama, tai ne tiek normalus statariškas metodas, kiek jo kraštutinumas, — jo palinkimas tapti tuščiu nagrinėjimu to, kas ir be nagrinėjimo aišku ir nereikalauja jokio nagrinėjimo. Mes anksčiau jau kalbėjome apie pavyzdį su „putes" ir Coniunctivus Potentialis, tačiau tai dar nėra kraštutinumas, nes pastaba apie Coniunctiv'ą būtų čia ad rem. Mes tik pasakėme, kad ji nėra būtina. Kraštutinumas prasideda tada, kai tekstas tampa savo rūšies priemone įvairiausioms gramatikos taisyklėms ir išimtims patikrinti bei pakartoti. Mokytojas pats nepastebi, kaip pradeda ieškoti vis naujų ir naujų klausimų, su tekstu jau maža bendra beturinčių. Pav., mokinys išvertė

„simillimus“, bet mokytojas nori žinoti, kokie dar būdvardžiai turi galūnę „-illimus“ aukščiausiame laipsny. Iš to, asociacijos keliu mokytojas pereina prie būdvardžių galūnėmis „-errimus“ ir, apskritai, prie netaisyklingo laipsniavimo, ir t.t. ir t.t. Mokinys, pav., tikrai išvertė ir net paaiškino Abl. Abs. konstrukciją, bet mokytojas pageidauja matyti, kaip sakinys atrodytų, jei vietoj Abl. Abs. būtų Cum Historicum. Tokie klausimai būtų dar vietoj elementarinį kursą einant, bet tekstą skaitant jie tik trukdo pagrindinį darbą.

Dar vieną sykį tenka pabrėžti, kad mokytojas neturi patekti į kitą kraštutinumą: į paviršutiniškumo ugdymą. Jis turi reikalauti aiškiai tekstą suprasti. Jis privalo tą supratimą patikrinti, įsitikinti, kad mokinys sąmoningai taip, o ne kitaip tą ar kitą posakį verčia. Mokinys iš savo pusės turi mokėti paaiškinti, *kodėl* jis tą ar kitą vietą taip, o ne kitaip išvertė. Pav., „deiectis antennis“ mokinys verčia „numetus pratiesines“, — jis turi mokėti paaiškinti, — jei paklaustas, — kad, pažodžiui verčiant, čia pasakyta „pratiesinėms numestoms esant“. Arba: „Cum in Italiam proficisceretur Caesar...“, jei mokinys išvers: „Kai Cezaris išvyko į Italiją...“, tai mokytojas turi jį sustabdyti, nukreipti jo dėmesį į laiką ir jo veikslą „proficisceretur“, taip kad mokinys pasitaisytų ir išverstų teisingai „vyko“. Versdamas sakinį „iter per Alpes patefieri volebat“ — „jis norėjo padaryti atvirą kelią per Alpes“, mokinys privalo turėti galvoj veiksmažodžio „patefieri“ rūšį ir ką ji reiškia (būti atviram), vadinas, visą Acc. c. Inf. konstrukciją. Pagaliau nereikia gailėtis laiko vertimo kalbai tobulinti. Jei mokinys išvertė „Kai Cezaris vyko į Italiją“, tai reikia jį paraginti surasti formą, kuri daugiau atitiktų lietuvių kalbos dvasią: „Vykdamas į Italiją, Cezaris...“

Aišku, kad be to mokinys turi taip pat laisvai orientuotis daromo vertimo medžiagoj. Jis privalo mokėti ne tik žodžių pagrindines formas, jų pagrindinę reikšmę ir tą reikšmę, kurią jie turi tekste, bet turėti supratimą apie sinonimus, tikrus ir netikrus homonimus, paskolintuosius ar bendros kilmės žodžius. Sudėtiniuose žodžiuose jis privalo mokėti surasti sudėtines dalis arba, prireikus, surasti „derivativa“ originaliam žodžiui. Tačiau, prieš klausdamas, mokytojas nuolat turi pagalvoti, kiek tai šioj vietoj būtina, nes klasėj neturi būti bergždžios proto ekvilibristikos, bet kiekvienas klausimas, kaip pasakyta, turi būti „ad rem“.

Pereidamas dabar prie pamokos eigos, turiu prisipažinti, kad mano priimta ir praktikuojama tvarka kiek skiriasi nuo tos, kurią mums pataria Fr. Cramer ir A. Scheindler savo aukščiau minėtuose

veikaluose. Būtent, pakartotina žodyno ir gramatikos medžiaga mano yra rišama su vertimo kartojimu, tuo tarpu kai minėti autoriai žodyno bei gramatikos kartojimui pataria skirti atskiras 10 — 15 minučių pamokos pradžioj. Jie daro tai tuo sumetimu, kad jokie antraeiliai klausimai bei pratimai nekenktų teksto įsisavinimui, kad visas mokinių dėmesys susikauptų netrukdomai prie vien tik skaitomojo autoriaus vertimo. Tokie sumetimai yra visai pateisinami, jei gramatikai skiriama atskira ar atskiros pamokos (iš didelio bendro lotynų kalbos pamokų skaičiaus), jei lotynų kalbos mokslas trunka 9-erius metus ir jei, apskritai, praktiškas lotynų kalbos mokėjimas dedamas taip pat šios kalbos mokslo tikslu, kaipo pagilinimo priemonė. Kalbėdami apie gramatikos dalykus, mes jau buvome pasisakę prieš atskirą gramatikos pamoką ir buvome išdėstę tam pateisinimus. Mes buvome taip pat pabrėžę, kad nei gramatikos aiškinimo nei jos patikrinimo negalima skirti nuo teksto skaitymo bei vertimo. Kaip tik atvirkščiai, dėdami lotynų kalbos mokslo pagrindan induktyvų, o ne seną deduktyvų gramatikos (ypač sintaksės) dėstymo būdą, mes kaip tik privalome jos aiškinimą rišti su teksto nagrinėjimu.

Žinoma, vis dėlto ir čia galioja svarbus metodikos principas, būtent, gramatiška, apskritai, formališka mokslo pusė neturi kliudyti autorių skaitymui. Šiam principui vykdyti, *naują* tekstą skaitydami, mes privalome vengti nereikalingo įsigilinimo į gramatiką ir jos taisykles. Čia, kad ir gali būti iškelti gramatikos klausimai, tai tik aiškinamojo pobūdžio, ypač, kai nuo šio paaiškinimo ir teksto prasmė aiškėja. Žinoma, jokio mokinių žinių patikrinimo šiuo atveju nieku gyvu būti neturi. (Mes kalbame čia apie oficialų patikrinimą, nes, aišku, kad „neoficialiai" niekas kitas negali geriau įgalinti mokinio mokėjimo įvertinti, kaip jo sugebėjimas ex prompto versti.)

Laikydamas šį ar tą gramatikos reiškinį esmingu geresniam teksto supratimui, mokytojas gali trumpai nurodyti, pabraukti šią ar tą konstrukciją, nuosaką, šį ar tą linksnį. Kitą pamoką, patikrindamas teksto supratimą, mokytojas gali paklausti mokinį ir dėl tų vietų, dėl kurių jo buvo padarytos pastabos. Mokinys turėjo laiko savarankiškai, gramatikos vadovėlio ar savo draugo padedamas, panagrinėti šią vietą namie. Jei jis ją ir iš formališkos pusės supranta, mokslo tiklas visai pasiektas. Jei jis jos nesupranta, tai rodo, kad arba mokytojas turės dar plačiau šioj vietoj atsiradusį reiškinį aiškinti arba mokiniui trūksta žinių, ir jis turi griebtis kartojimo.

Tokiu būdu, būtent, neskiriant atskiros gramatikos pamokos, formališka kalbos pusė, aišku, užima daugiau laiko, kaip jai skirta minėtų

vokiečių bei austrų metodininkų. Sujungta su vertimo mokėjimo patikrinimu, ji dažnai užims kuone didesnę pamokos dalį, nuo 20-ties iki net 25-kių minučių ir daugiau. Tačiau, tai yra visai normalu, nes naujo teksto vertimas pakelia klasės aktyvumą ir eina dažniausiai gyvu tempu. Kiekvienu atveju, mokytojas privalo akylai stebėti, išlaikydamas šių dviejų pamokos dalių proporciją, kad numatyto darbo dar nebaigus, neužkluptų jį varpelis. (Užlaikyti mokinius po varpelio nėra leistina, nes tai ne tik atima jų poilsio laiką, bet ir mažina jų dėmesį dėstomajam dalykui.)

Pamokos padalinamos į dvi dalis, tarp kitko, puikiausiai atitinka ir mokyklos higienos reikalus. Mažą tarp šių dalių protarpį galima panaudoti ar naujo teksto ar kartojamo skandavimui. Langelis atidaromas ir mokiniai skaito choru. Žinoma, geriausia, jei jie tuo metu stovės ir stovės tiesiai, atstatę krūtinę. Šiuo būdu laimi ir pats dėstymo dalykas, ir mokinių plaučiai, ir klasės drausmė, nes, šiek tiek „pašaukę", vaikai sėdi ramiai ir atidžiai seka pamoką.

Reikia pripažinti, kad žodžiu ir gramatikos klausinėjimas pamokos pradžioj ir greitu tempu padaromas, klausiant atskirus mokinius iš vietos, kelia visos klasės aktyvumą. Tačiau, jei nuolat praktikuoti tik šį metodą, mokiniai greit nustoja atsakingumo jausmo. Todėl tenka kviečiant mokinį pavieniui prie katedros, tikrinti ir jo žodžių bei gramatikos mokėjimą ir žodynėlį, geriausiai dar prieš klausinėjant vertimą. Žinoma, ir čia jokiu būdu negalima pamiršti klasės. *Visi mokinio pataisymai daromi jo draugų:* mokytojas pasilieka kaip aukščiausia instancija abejonėms išspręsti, jei niekas klasėj negali prie galutinio sprendimo prieiti.

Antra pamokos dalis skiriama naujai ir nenagrinėtai medžiagai įsisavinti. Reikia pabrėžti, kad, šį darbą dirbant, dar daugiau galioja kolektyvumo principas. A. Poissinger taip pasisako šiuo reikalu (ib., p. 107): „Kad realizuotumėm visą naudą, kurią duoda autoriaus vertimas, mūsų metodas bus aktyvus, t. y., euristiškas: ne mokytojas, bet klasė verčia, mokytojui nepastebimai darbą valdant, tą ar kitą kryptį duodant." A. Poissinger taip pat ir Fr. Cramer, eina net taip toli, kad pataria nepertraukti mokinio, kol jis nebaigs sakinio versti. Žinoma, tai galima daryti, jei mokinys padarė tik nežymius riktus, kuriuos vėliau su klase lengva atitaisyti, bet jei iš pat pradžios prasideda aiški nesąmonė, aš vis dėlto sustabdyčiau mokinį, norėdamas išvaduoti klasę nuo to, kad jai netektų klausytis visokių absurdų, kurie vis dėlto ateity gali kai kurių atminty pasilikti. Čia bendros didaktikos reikalavimai stovi aukščiau individualios pedagogikos, ir pats A. Poissinger vėliau

pastebi, jog „kada lakoniškas „ne“ gali neleisti klaidingam vertimui plėtotis toliau, mes neprivalome svyruoti atitaisydami klaidą tuoj ir net patys.“

Aišku, kad klaidas taisyti mokytojas turi pavesti atskirų mokinių iniciatyvai (keliant ranką iš vietos), jei savanorių nėra, jis pats tą ar kitą mokinį klausia. Jei nė vienas neduoda pageidaujamo atsakymo, mokytojas pasako pats. Jis privalo nuolat turėti galvoj taisyklę, formuluotą A. Poissinger: „geriausias mokytojas tas, kuris kalba mažiausia.“

Turint galvoj visą svarbumą to fakto, kad „pavyzdingas“ vertimas yra kolektyvaus visos klasės darbo padarinys, tenka griežtai pasisakyti prieš pavedimą mokiniams vertimą išdirbti namie. Šiuo atveju, kaip teisingai pastebi F. Zeichner (ib., p. 26), nukenčia ir gimtoji kalba, nes mokinys pripranta tenkintis bet kokiais pasitaikiusiais posakiais. Iš kitos pusės, nepasitikėdamas savimi, mokinys pripranta dirbti nesavarankiškai, ir čia taip pat nukenčia ne tik moralė, bet ir gimtoji kalba, nes paskolintas vertimas dažnai būna toli gražu nepavyzdingas.

Plačiau šiuo reikalu mes kalbėjome elementarinio mokslo klausimu, čia pakaks dar pacituoti tokį rimtą autoritetą, kaip Prūsijos Švietimo Ministerijos nurodymai (ib., p. 203): „Skaitymas vyksta tuo būdu, kad iki aukštųjų klasių imtinai pagrindiniu principu yra darbo mokyklos principas, o ne uždavinėjimas paruošti naują pamoką namie.“

Kai kurie mokytojai praktikuoja tam tikrą „referato“ pobūdžio skaitymo būdą. Būtent, jie paveda atskiram mokiniui iš eilės namie paruošti tam tikrą teksto gabalą, kad jis galėtų jį vėliau klasėj „referuoti“. Jei tokiam mokiniui ir nepavyks visą užduotą tekstą išversti, jis vis dėlto pasakys savo draugams žodžius, o iš dalies pateiks ir vertimą. Šiuo būdu vykdomas darbo savarankiškumo principas: mokinys įpratinamas pasikliauti tik savo jėgomis, o ne nuolatiniu mokytojo paaiškinimu.

Be abejo, tai yra šio metodo gera pusė ir *vyresniosiose* klasėse jį galima plačiai vartoti. Tačiau mokytojas turės apsaugoti klasės kolektyvą prieš vieną to metodo neigiamąją savybę: jei jėgos klasėj nelygios, jei referuojantis mokinys per stiprus, o jo draugai per silpni, tai jie negalės jo sekti, jo vertimo tempas atrodys jiems per greitas ir pats turinys liks ar iš dalies ar visai nesuprastas, o visas uždavinys bus per sunkus, nes per trumpą laiką jie negalės jo tinkamai įsisavinti. Juk reikia turėti galvoj, kad mokinys negali atstoti mokytojo: kartais jis ir labai gabus, bet ar jo balsas silpnas, ar jo tarsena neaiški, minčių dės-

tymas nevykęs ir, aplamai, jam dažnai truks pedagogiško gabumo bei prityrimo.

Jeigu norima taupyti laiką (o turint mažą pamokų skaičių tai yra itin svarbu), abiturientų klasei tiktų repeticijų mokslo tvarka. Tuo būdu pamokos bus skiriamos tik autoriaus skaitymui, nagrinėjimui, aiškinimui, o tam tikrą skyrių išėjus, po dviejų savaičių ar mėnesio, daroma iš to skyriaus rimta repeticija ir mokinio pažangumas įvertinamas pažymiu.

Kalbant apie vertimą, kyla klausimas ir apie paties mokytojo padaromą „pavyzdingą" vertimą. Ar reikalingas toks vertimas ir ar jis duos ko naujo mokiniui? Ten, kur naujo teksto vertimas užduodamas namų darbui, kur, vadinas, mokinys atsineša į klasę savo jau padarytą vertimą ir jį pasako mokytojui ir visai klasei, — ten, gal būt, kaipo galutina korektyva, mokytojo daromas vertimas ir būtų reikalingas. Bet, jei, kaip buvo aukščiau nurodyta, visas darbas padaromas klasėj, ir „pavyzdingasis" vertimas visų mokinių ir paties mokytojo kartu yra išdirbamas, tada mokytojui dar jį kartoti ar siūlyti dar naują variantą — visai nėra reikalo. Juk pagaliau klasės padarytas vertimas dažniausiai ir bus tas, kurį mokytojas jau turi galvoj ir prie kurio jis klasę nejučiomis veda.

Aišku, kad kieno bebūtų vertimas padarytas, jei net jis šioj pamokoj priimtas kaipo „pavyzdingas", vis dėlto jis neturi tapti kanonu. Vadinas, jei, pakartotinai skaitydamas tą pačią vietą kitą pamoką, mokinys jau kitaip ir, gal būt, dar labiau vykusiai ją galės išversti, tai toks reiškinys yra tik sveikintinas. *Vertimo mokymasis atmintinai yra smerktinas* (J. Paton, ib., p. 147).

Kitas klausimas, su kuriuo tenka susidurti kiekvienam mokytojui, liečia vertimo užsirašinėjimą. Mokiniai yra ne tik linkę kiekvieną išverstą eilutę užsirašyti, bet prie užsirašinėjimo nepaprastai pripranta, taip kad nuo šio įsisenėjusio papročio juos labai sunku atpratinti. Čia tačiau kyla klausimas, ar būtinai toks užsirašinėjimas yra draustinas, ar iš tikrųjų jis yra kenksmingas. Aišku, kad mokinio darbą namie jis labai palengvina; taip pat jis neturi spausdinto vertimo neleistinų ydų: juk jo tekstas yra išdirbtas klasėj ir paties mokytojo aprobuotas. Reikia taip pat turėti galvoj, kad vieni vaikai daugiau, kiti mažiau apdovanoti atmintimi, vadinas, be užrašų jų padėtis nėra lygi. Juk, be to, ir užrašyti dažnai stengiasi, kad ir negabūs, bet stropūs ir uolūs mokiniai, o tinginiai su mielu noru to nedaro. (Kartais užsirašinėja ir gabūs mokiniai ir su didele sau nauda. Mano praktikoj atsitiko, kad mokinys išvertė hegzametru, — ir gražiu hegzametru, — daugiau

kaip 300 Ovidijaus eilučių jau du metu po to, kai tas autorius buvo eitas klasėj. Aišku, kad be užrašų jis to padaryti nebūtų galėjęs.)

Negalima neigti, kad vertimo užsirašinėjimas turi ir savo ydų: mokinys pripranta pasitikėti užrašais, svetimo proto darbu. Aš sakau „svetimo“, nes užsirašinėdamas, jis dažnai į knygą net nežiūri. Klasėj, jei jis nerašo, bet pakviestas versti, jam padeda draugai ir mokytojas. Namie jis naudojasi užrašais. Kyla klausimas, kada gi pagaliau jis turės progos lavintis savarankiškai versti. Juk klasės rašomieji darbai pasitaiko palyginti retai ir turi greičiau patikrinamojo pobūdžio. Bet kaip mes galime tikrinti jo gabumą, kai mes taip maža padarėme tam gabumui lavinti?

Antra vertus, jei mokinys bus priverstas pats namie panagrinėti tekstą, kurį iš dalies jis vis dėlto atsimena, ir čia jau savo protą įtempti, kad ryšį bei prasmę atnaujintų, tai ir naują tekstą skaitydamas jis nebus bejėgis.

Žinoma, visi šie sumetimai geri teorijoj. Praktikoj tenka mokiniams stačiai drausti tokius užrašus gaminti. Bet draudimas yra prasta pedagogikos priemonė! Draudimas sukelia pasipiktinimą ir daugybę visokių apgaudinėjimų. Pagaliau, jei mokiniai taip atkakliai laikosi savo nusistatymo, tai reiškia, kad čia yra kažko didesnio, kaip pikta valia. Juk ir pačiame gyvenime tarp suaugusiųjų mes dažnai sutinkame pasyviai nusistačiusių, svetimu protu gyvenančių charakterių. Mes negalime reikalauti, kad proto emancipacija, surišta su savarankišku darbu, žengtų lygiai greitai visose jaunose sielose. Vienas prie jos palinkęs daugiau, kitas — mažiau. Todėl savo klasėse aš pakenčiu vertimo užsirašinėjimą. Tai nereiškia, kad aš su juo nekovoju: aš aiškinu mokiniams, kodėl daugiau naudos ruoštis be užrašų, aš raginu juos pasitikėti savo atmintimi bei protu, pagaliau leidžiu sau kartais iš užsirašinėjančių mokinių kiek pasijuokti jų savigarbos jausmui sužadinti, bet aš niekuomet nepersekioju ir nebaudžiu juos už užsirašinėjimą: juk pagaliau, kad tai yra ir ilgesnis kelias, vis dėlto jis galės juos atvesti prie to paties tikslo; nagrinėdami tekstą vertimo pagalba, jie galės taip pat išlavinti savo protą tiek, kad sugebės jį nagrinėti jau be vertimo.

Tokius pat sumetimus galima pakartoti apie spausdintus vertimus. Aišku, kad čia savarankiško darbo bus dar mažiau, bet bausti už jų vartojimą yra kenksminga pedagogikos atžvilgiu. Klasėj, žinoma, tokiems vertimams vietos nėra, ir ten jie konfiskuojami, bet namie jie nėra pavojingi. Lygiai taip pat ir mokinio paties rašyti vertimai neturi gulėti ant stalo tuo metu, kai praeitos pamokos tekstas yra kartojamas. Čia negali būti dviejų nuomonių.

Kalbėdamas apie autorių skaitymą vokiečių mokyklose, J. Paton (ib., p. 144) pabrėžia, kaip svarbu, kad „mokinys nuo pat pradžios pajustų, jog jis mokosi kalbos ne dėl kalbos, bet dėl to, kas šia kalba parašyta". Dažnai mokinys esti paskaitęs ir panagrinėjęs ne maža, bet apie ką, sakysim, eina reikalas Galijos karuose, ir ką mums Cezaris pasako, apie tai jis gauna labai neaiškų supratimą. Žinoma, turiniui iškelti mokytojas privalo turėti ir gabumo ir mokėjimo. Ir čia jis neturi užmiršti pagrindinės dėstymo taisyklės: kuo mažiausia kalbėti pačiam, kuo daugiausia duoti kalbėti mokiniui. Laimei lotynų kalbos mokslas eina po gimtosios kalbos mokslo, taip kad mokytojas gauna jau išmiklintus moksleivius, įpratintus, jau savo gimtosios kalbos tekstą skaitant, nuolat duoti sau apyskaitą iš jo turinio.

Lygiai taip pat ir lotynų kalboj: baigus tam tikrą skyrių, mokytojas paveda mokiniams suglaustai atpasakoti turinį arba išdėstyti pagrindinę mintį. Jei klasė prie to pripratinta nuo pat pradžios (nuo elementarinio mokslo), nebus sunku tai padaryti lotynų kalba. Teksto turinio įsisavinimui gerai patarnauja ir rašytos santraukos (summaria): mokiniai tokį darbą noromis atlieka,nes gimtąja kalba turinį atpasakoti žodžiu jiems dažnai atrodo „vaikiškas" darbas, per lengvas todėl ir nereikalingas.

Tam pačiam tikslui: turinio apžvalgai ir tekstą skaitant įgytos medžiagos įsisavinimui patarnauja „rinkinių" sąsiuviniai (Sammelhefte), į kuriuos mokinys įrašo visa, ką jis sužinojo nauja apie kariuomenę, laivyną, miestų apgulimą, tikybą. Iš Ovidijaus, pav., jis galės pasisemti žinių apie tai, kaip senovės romėnai įsivaizdavo pirmuosius civilizacijos žingsnius (Keturi amžiai), apie dievus ir tikybines apeigas, apie namų ruošą (Filemonas ir Baukidė). Aišku, kad toks darbas lavina mokinio palinkimą ir pasiruošimą prie tikro moksliško darbo, kartu patenkindamas savarankiško veikimo reikalavimus.

Prūsijos Švietimo Ministerija (ib., p. 204) taip apibūdina skaitymo tikslą: „Baigtas perskaityto kūrinio vaizdas ir bendras autoriaus asmens įspūdis, kalbos ypatumai, ritmas, veikalo dvasinės vertės ir meniškos formos supratimas... Tolesniu uždaviniu būtų apčiuopti veikalą ir jo autorių ryšium su jo laikotarpiu ir mūsų kultūra".

Paskutinis reikalavimas ypač tinka aukštesnėms klasėms, kur aukštesnis išsilavinimo laipsnis leidžia tai daryti.

Pagrindinė taisyklė, draudžianti mokytojui kalbos „monopoliją" pasiimti klasėj, galioja ir naują tekstą skaitant. Yra nuomonių (Fr. Cramer, A. Scheindler), kad pirmą kartą mokytojas pats perskaito mokiniams ar visą paskirtą pamokos darbui tekstą ar sakinį su tinkama,

2

žinoma, išraiška. Iš esmės prieš tai nieko negalima turėti, tačiau praktikoj mes čia kaip tik laužome aktyvumo dėsnį. Juk kiekvienas mokinys „trokšta" taip ar kitaip savo aktyvumą išreikšti, padaryti *pats;* o dar tarp atskirų mokinių tuo atžvilgiu yra taip pat didelė „žiauri", aš pasakyčiau, konkurencija: tik pagalvoti! kartais 40 berniukų vienoj klasėj! Ar daug tenka kiekvienam jų per pamoką padaryti? Aš laikau, kad čia nėra kitos išeities, kaip paaukoti gerą ir esmės pavyzdžio davimo principą ir pavesti naują tekstą skaityti vienam gabesniam mokiniui. Iš to bent jam vienam bus neginčytinai daugiau naudos, o kitų (nereikia užmiršti tą faktą) dėmesį patraukti prie naujo, jiems dar nesuprantamo, sakinio skaitymo ne taip jau lengva, ir daugely atvejų jie vis dėlto mokytojo išraiškos nepaisys, ir jo geriausios pastangos nueis niekais. Antra vertus, gabus mokinys galės jau šiek tiek prisiartinti prie idealios skaitymo formos, taip kad jo skaitymas šiek tiek atstos mokytojo darbą. Tokiais psichologiškais bei praktiškais sumetimais aš savo pamokose prozos teksto neskaitau pats. Kitas dalykas su poezija. Čia ir patys vaikai supranta, kaip svarbu skaitymo pasiklausyti. Kitaip, jie žino, bus vargas su metru. Todėl poezijos naują tekstą mokytojas turi būtinai pats paskaityti.

Kalbėdami apie skaitymą, turime pabrėžti, kad kalbame apie *naujo* teksto skaitymą. Sąmoningam skaitymui lavinti mes negalime skirti daug laiko per lotynų kalbos pamokas. Juk tam yra, visų pirma, skirtos lietuvių kalbos pamokos, ir jei gimtosios kalbos mokytojas nesugebėjo tokio skaitymo mokėjimo išlavinti, tai lotynų kalbos mokytojas maža tegali čia padaryti. Tačiau dažnai pasitaikys ne tik progos, bet ir reikalo, ištisą ar kalbos dalį einant, paaukoti laiko vienos ar kitos ištraukos dailiajam skaitymui. (Tai liečia ne tik Cicerono, bet ir Livijaus kalbas.) Aišku, kad čia mokytojas turi duoti tokio skaitymo pavyzdį. Mokiniams toks darbas (jei ne per dažnai) labai patinka, o be bendro laivinančio pobūdžio jis turi dar tą naudą, kad padeda lotynų tekstą įsisavinti ir kalbos grožį suprasti. Numatydamas iš anksto tą ar kitą ištrauką išmokyti mokinius skaityti, o gal būt, ir atmintinai išmokti, žinoma, mokytojas galės ir iš pat pradžios ją jiems pats paskaityti: šiuo atveju tai bus visai savo vietoj.

Prūsijos Švietimo Ministerija ypač pabrėžia ryškaus skaitymo reikšmę (ib., p. 204): „Sąmoningas svetima kalba parašyto teksto skaitymas, poezijos veikalų deklamavimas yra vienas iš pagrindinių senovinių autorių skaitymo tikslų; kaip tik jaunimas gali čia pasiekti labai gerų rezultatų".

Ryšium su autorių skaitymu kyla klausimas dėl komentarais aprūpintų mokyklinių leidinių vartojimo. Iš esmės šis klausimas turi daug bendra su atskiro gramatikos vadovėlio vartojimo klausimu. Ir čia, kaip ir ten, reikia pripažinti, jog, tinkamą mokytoją turint, mokiniui joks komentuotas vadovėlis nereikalingas. Tačiau tokie leidiniai, jei ne būtinai reikalingi mokiniui, vis dėlto gali būti labai naudingi pačiam mokytojui, kuris jų dėka gali laimėti daug laiko prie pamokos ruošdamasis. Šiuo reikalu J. Paton rašo (ib., p. 142): „(Vokiečių) mokytojai žiūri į komentarus, kaip į puikią priemonę pačiam mokytojui ir, gal būt, dviejų vyresniųjų klasių mokiniams naudotis, kur jie sutaupo daug laiko mokytojui; jie gali būti taip pat naudingi mokiniams namie skaitant". Iš tikrųjų, ypač realijų komentaras geras tuo, kad mokinys pats gali į jį namie pažvelgti: čia ne tik laikas bus sutaupytas (nes mokytojui nereikės apie šį dalyką daug klasėj kalbėti), bet ir mokinio aktyvumas laimės. Jis turės įspūdžio, ir, iš tikrųjų, jis pats ras vieną kitą atsakymą į tą ar kitą klausimą, o ne mokytojas jį baigtai išdėstys. Be to, aišku, kad ir šiuo atveju, kaip ir su gramatikos vadovėliu, gali pasitaikyti, kad mokinys praleido pamoką ar keletą pamokų, ir jam pačiam teko dirbti namie. Čia jam toks komentaras galės, kad ir iš dalies, atstoti mokytoją. Neturėdamas komentuoto leidinio, jis atsidurs keblioj padėty.

Tokios yra komentarų gerosios pusės. Jų vartojimo svarbiausias trūkumas yra tas, kad mokytojo vedama pamoka gali nustoti savo originalumo, o su tuo ir gyvumo. Sakysime, kad mokiniai pasiįdomavo ir pasižiūrėjo iš anksto, kas pasakyta komentare dėl skaitomojo klasėj teksto. Juk visos mokytojo pastabos jiems atrodys, ir galės atrodyti, kažkokios nublukusios, tarytum mokytojas pats moko tik, lyg papūga, svetima pakartoti. Vadinas, mokytojas turės dar stengtis savo aiškinamąją medžiagą paįvairinti, bet tai juk nėra visuomet galima. Žinoma, šiais atvejais jam geriausiai pačiam pradėti savo pastabą panašiai, kaip: „Jūs jau, tur būt, skaitėte komentare..."

Dar sunkesnėj padėty atsiduria mokytojas, jei jis negali sutikti su visu tuo, kas yra komentare. Vaiko ar kad ir jaunuolio protas nekenčia alterantyvų: jam viskas turi būti aiškiai pasakyta, taip ar ne. Ogi alternatyvą prašalinus, nukenčia arba mokytojo arba knygos autoritetas. Ir tuo ir kitu atveju nukenčia, apskritai, mokslo ir mokslo įstaigų autoritetas. Tuo būdu geriausia išeitis vis dėlto būtų pasistengti įkvėpti mokiniams tyrinėjimo dvasią, vaizdžiai parodyti jiems, jog kiekviename moksle gali būti daug hipotezių ir svarbu mokėti savo hipotezę paremti.

Kitas komentuotų leidinių trūkumas yra jų siaurumas, vadinas, skaitomojo autoriaus veikalų pasirinkimo siaurumas. Jei, pav., skaitoma ištisa veikalo knyga, tai dažniausiai ši knyga tik ir bus šiame leidiny, vadinas, ištraukų iš kitų knygų mokytojas jau negalės paskaityti. Ir atvirkščiai, — daug komentuotų leidinių duoda ištraukas arba antologijas: šiuo atveju mokytojas vėl bus surištas, nes jo skoniui ar jo tikslui kito padarytos ištraukos dažnai netiks. Pagaliau, kad ir atsirastų toks komentuotas leidinys, kuris turėtų visas tam tikro veikalo knygas, nekalbant jau apie visą autorių, toks leidinys būtų toks brangus, kad mokiniai juo naudotis negalėtų. Tokia dalykų būklė dažnai verčia mokytoją vartoti stereotipinius nekomentuotus leidinius, juk labiau pasiturintiems mokiniams galima pagaliau palikti valią komentuotą leidinį nusipirkti ir juo naudotis tol, kol jis tiks klasėj skaitomam tekstui.

J. Paton (ib., p. 142) iškelia taip pat klausimą apie komentarų vietą: ar jie turi būti skaitomojo teksto gale, ar visai atskiroj knygutėj, ar kiekvieno puslapio apačioj. Kad paskutinis jų tvarkymo būdas ir atrodo mažiausia vartojamas, aš būčiau pasisakęs už jį tais sumetimais, kad, kaip rodo praktika, mokiniai yra linkę apie komentarus užmiršti ir į juos visai nežiūrėti. Jei paaiškinimai būtų sudėti čia pat, skaitomojo teksto apačioj, tai, be abejo, jie mokinius viliotų į juos dažniau pasižiūrėti, ir, tuo būdu, būtų daugiau vilties, kad daugiau iš jų pasiliktų mokinių atminty.

Prie komentuotų leidinių ypatumų priklauso ir balsių ilgumo bei trumpumo žymėjimas. Kalbėdami apie elementarinio mokslo reikalavimus, mes jau buvome pabrėžę šio dalyko svarbumą. Aišku, kad ir geras komentuotas leidinys negali to nepaisyti. Kiekvienas retesnis žodis, kurio tarimas galėtų sukelti mokiny abejonių, privalo ilgumo ar trumpumo ženklą turėti.

Lygiai taip pat pageidautina komentuotuose leidiniuose netiesioginę kalbą žymėti kursyvu. Palikdamas akademišką autorių nagrinėjimą ir kritiką universiteto mokslui, siūlyčiau šią palengvinamąją priemonę vartoti ne tik žemesnėse, bet ir vyresnėse klasėse.

Prie teigiamų komentuotų leidinių savybių priklauso taip pat ir medžiagos suskirstymas ir jos tinkamomis antraštėmis aprūpinimas. Antraštės ypatingai patraukia į save mokinio dėmesį, patarnaudamos turinio įsisavinimui. Istoriškos datos puslapių paraštėse irgi neturi būti pamirštos. Realijoms galima panaudoti ne tik žemėlapius, miestų bei apylinkių fotografijas, žygių bei mūšių schemas, ginklų bei kitų daiktų restauracijas, antikinės skulptūros bei tapybos reprodukcijas,

— bet ir naujųjų laikų dailininkų bei iliustratorių padarytus paveikslus. Kaip buvo pastebėta, kalbant apie elementarinius vadovėlius, tokie paveikslai kartais daugiau patraukia mokinio vaizduotę, kaip senovinio meno pavyzdžiai.

Ryšium su komentuotais leidiniais tenka iškelti ir žodyno klausimą. Iš tikro, daugumas šių leidinių, — ypač žemesniosioms klasėms skirtieji, — yra aprūpinti specialiais to veikalo ar bendrais autoriaus žodynais. Jie mokytojui yra didžiausia darbo pagalba ir sutaupo daug laiko. Čia daugiausia duota žodžių pagrindinė prasmė ir prasmė tinkama tam tikrai vietai, taip kad mokinys gali lengvai versti tekstą ir kartu pakartoja ir žodį jo pagrindine prasme. (Aišku, kad jis būtinai privalo naujus žodžius nurašinėti į savo žodynėlį.)

Kiek kitoks yra dalykas su bendro žodyno vartojimu, prie kurio tenka pereiti, nekomentuotą leidinį skaitant. Tokiame bendrame žodyne mokinys jaučiasi paskendęs lyg jūroj. Pradžioj mokytojas privalo jam vadovauti. Mokiniai turi atsinešti žodynus į klasę ir naujų žodžių ieškoti bendromis jėgomis. Čia mokytojas turi nurodyti, kaip atskirti pagrindinę nuo išvestinės ar perkeltinės prasmės ir kaip iš pagrindinės prasmės išvesti reikalingą prasmę, kuri tiktų skaitomajam tekstui. Žodyno vartojimas, iš tikrųjų, sudaro mokiniams daug sunkumo ne tik pirmus metus, bet ir vyresniosiose klasėse, nes mokinys retai moka iš visos eilės nurodytųjų prasmių pasirinkti skaitomajai vietai tinkamą: toks mokėjimas, žinoma, pasiekiamas tik ilga praktika. Juo labiau patartina mokinį prie žodyno pratinti.

Yra atskiras klausimas, kada mes turime ir galime pradėti autorius skaityti. Kalbėdamas apie mokyklinį darbą Vokietijoj, J. Headlam (ib., p. 51) pastebi, kad reformuotoj mokykloj, vadinas, mokykloj, kur lotynų kalbos mokslas prasideda po vienos iš naujųjų kalbų mokslo, Cezarį pradeda skaityti net prieš baigiant pirmuosius metus. Žinoma, reikia turėti galvoj, kad čia lotynų kalbos pamokų skaičius pakyla iki 10-ties (p. 170) vadinas, per vienerius metus padaro tai, ką mes padarome per dvejus, turėdami po 5-ias savaitines pamokas. Mes nesvarstysime čia klausimo, kas geriau, nes vargu, ar mūsų mokykloj mes rasime 10 laisvų valandų lotynų kalbai paskirti: abiejų mokyklų programos visai skirtingos. Tačiau mes galime padaryti labai svarbią išvadą, kad jau dviejų pirmųjų metų gale mes galime pradėti skaityti autorių, kaip tai daroma aukščiau minėtoj mokykloj. J. Headlam pabrėžia, kad darbą galima varyti taip intensyviai reformuotoj mokykloj todėl, kad *kalbų moksle mokiniai turi tvirtą pagrindą*, nes ir gimtosios ir vienos naujosios kalbos elementarinį kursą jie yra

išėję. Šiuo atžvilgiu mes esame net geresnėse sąlygose, nes lietuvių kalbos gramatikos mokslas lotynų kalbai duoda nepalyginamai daugiau, kaip vokiečių, prancūzų ar anglų.

Pagaliau, juk ir Prancūzijoj antrųjų metų pabaigoj jau skaito Fedrą iš originalo (J. Bezard, ib., p. 162). Mūsų nuomone Fedras nėra lengvas autorius, ir didesnio tūrio paimtas jis gali tapti mokiniams monotoniškas ir neįdomus. Bet, užuot maitinę 14-os ir daugiau metų berniukus įvairių chrestomatijų skystais pasakojimais, mes galėtumėm juos supažindinti su Kornelijaus Nepoto įdomiais ir pamokomais „Gyvenimais". Cezaris ir savo turiniu ir savo kalbos didesniu, palyginant su Nepotu, sunkumu labiau tinka tretiems mokslo metams, bet Nepoto kalbos lengvumas leidžia juo pradėti kad ir antrą antrųjų metų pusmetį.

2. Skaitomosios medžiagos suskirstymas.

Prieš pereidami prie klausimo, kurie autoriai kuriai klasei tinka, tenka išaiškinti, kuo vadovautis tą ar kitą autorių klasei skiriant. Koks yra skaitomosios medžiagos atrankos principas?

Į šį klausimą gražiai atsako Fr. Hoffmann (ib., p. 12): „Nur das Beste ist für die Jugend gut genug — Tik kas geriausia yra jaunimui pakankamai gera!" Vadinasi tai, kas yra labiausiai vertinga savo forma ir turiniu ir kas yra iš tikrųjų charakteringa lotynų ir, aplamai, senovinei literatūrai, turi patekti į programą.

Antros eilės principas, kuris tik turi būti suderintas su pirmuoju, yra tinkamumo mokyklai principas. Vadinas, turinys, o iš dalies ir forma, turės atitikti vaiko subrendimo laipsnį ir etinio auklėjimo tikslą. Šiuo atžvilgiu, pav., kad ir kaip charakteringi romėnų literatūrai tokie autoriai, kaip Plautas arba Satyrikono autorius, vis dėlto dėl pirmojo formos sunkumo, dėl antrojo turinio savybių, jie pasilieka už programos ribų. Žinoma, ir šioj srity gali būti skirtingų nuomonių: anglų mokykla, pav., laiko skaitytinu Eutropijų, — vokiečių metodininkai (Fr. Cramer) smerkia jį už retoriškumą. Tuo būdu pasirinkdami autorių turime gerai apsvarstyti visus „pro" ir „contra", o programa, iš savo pusės, turi taip pat duoti mokytojui tam tikro pasirinkimo laisvę.

Trečias principas, kurį ypatingai pabrėžia Prūsijos Švietimo Ministerija (ib. p. 204), bet kurio laikėsi ir tebesilaiko daugumoj ir visos mokyklos, reikalauja, kad autorius būtų paimtas, kaip vienetas, o ne

sudarytų savo veikalo ištrauka tik mažą dalelę, tik „pavyzdėlį" („Pröbchen") skaitymų rinkiny arba chrestomatijoj, kurių yra daug pasirodžiusių užsienio spaudoj. Trečiasis principas reikalauja irgi ne tik autoriaus vienumo, bet ir veikalo ištisumo. Jis reikalauja pav., kad mokinys perskaitytų, kad ir vieną, bet ištisą knygą iš Bellum Gallicum, užuot davus jam ištraukų rinkinį, kuris apimtų viso veikalo įvykius.

Autoriaus vienumo principą mes suprantame tuo būdu, kad kiekvienam mokslo metų pusmečiui ar trimestrui iš tikrųjų skiriame tik vieną autorių, vengdami ne tik chrestomatijų iš kelių autorių sudarytų, bet ir lygiagrečio prozaiko ir poeto skaitymo (prieš tokį skaitymą pasisako ir Prūsijos Švietimo Ministerija, ib., p. 203). Tačiau veikalo ištisumo principas, turint mažą palyginti pamokų skaičių ir neaukštą kalbos mokėjimo laipsnį, vargu, ar gali būti pasiektas. Jei, pav., programa reikalauja 10—20 Cezario ar 10—15 Livijaus skyrių, aišku, kad mokytojas dažnai ras reikalo tą ar kitą skyrių praleisti. Aplamai, kyla dar didelis klausimas, kas atitinka veikalo ištisumo principą labiau, ar vienos knygos, ar charakteriangiausių veikalo dalių skaitymas. Ši pastaba tinka ypač Ovidijui ir jo Metamorfozių skaitymui. Juk tarp atskirų epizodų ryšys šiame veikale yra grynai išorinis, o padalinimas į knygas visai atsitiktinas. Panašūs dalykai ir su Horacijumi: juk nė vienas mokytojas neskaitys jo kurios vienos knygos odžių iš eilės. Tuo būdu ištisumo principą galima pritaikinti tiktai atskirų veikalų dalims, kurios pačios sudaro ar vieną ištisą epizodą, ar atskiro įvykio aprašymą, — žodžiu, užbaigtą veikalėlį. Vadinas, jei mokytojas pasiryš skaityti Livijaus XXI-ąją knygą, jau neleistina bus pereiti po mėnesio prie I-sios dekados ir atvirškčiai, bet aišku, kad, pav., Horacijaus ir satiros ir epodai gali būti prijungti prie odžių skaitymo, nes čia mes turime reikalo su visa poeto asmenybe, su jo filosofija ir, taip pat, su jo laikotarpiu.

Autoriaus vienumo principo mes neprivalome suprasti aklai ir perdaug siaurai arba formaliai. Aišku, kad autorių pusmečiais ar trimestrais suskirstymas labai patogus mokslo tikslui. Baigiant kurį nors veikalą sykiu su pusmečio pabaiga, susidaro tam tikras užbaigtinumo jausmas. Bet, jei to padaryti nepavyko, ir jei mokytojas randa vis dėlto reikalo pradėtą skaitymą užbaigti, o iš kitos pusės yra galima ir kitam pusmečiui skirtą uždavinį atlikti, aiškus dalykas, mes neturime pirmojo autoriaus skaitymą būtinai nutraukti, o paskum kaip nors užtęsti antrojo autoriaus studijas, kad tik užpildytumėm pusmetį. Kiekvienas mokytojas yra, pav., pastebėjęs, su kokiu susidomėjimu mokiniai skai-

to Ovidijų. Tokį susidomėjimą galima panaudoti ir glaudesniam su autoriumi susipažinimui ir kalbos mokėjimo pagilinimui. Vadinas, jei mokytojas turi antrą trimestrą, sakysime, išeiti Ovidijų, o trečią — Ciceroną, jis laisvai galės Ovidijų pratęsti lig Velykų atostogų (jei jos ankstyvos), o likusį laiką paskirti Ciceronui. Iki vasaros jis spės baigti vieną iš jo kalbų prieš Katiliną. Aišku, jei jis numatė plačiau išeiti Ciceroną, jis galės paskirti jam ir visą trimestrą ar net daugiau.

Turėdami visa tai galvoj, grįžtame prie pirmo skaitomosios medžiagos pasirinkimo reikalavimo: būtent, skaitytina tat, kas yra vertingiausia; arba, kaip formuluoja šį reikalavimą Prūsijos Švietimo Ministerija (ib., p. 202): „Nur solche Schriften sind zu lesen, die in sich selbst wertvoll sind".*) Tuo būdu, pav., Plinijaus Vyresniojo „Historia Naturalis", turinti tiek reikšmės gamtos mokslo evoliucijos istorijai, arba Vitruvijaus veikalas, nepakeičiamas meno istorijai, į mūsų programą įeiti negalės, nes jie yra tik medžiaga, specifiniai šaltiniai, bet filosofiškos minties, arba stiliaus tobulumo, arba poetiškos kūrybos amžinos vertės juose nėra arba per maža.

Autorių sąrašas tradicinis Lietuvos mokykloj, reikia pripažinti, kuo geriausiai atitinka šitą mūsų nustatytą atrankos reikalavimą: čia turime visa, kas yra romėnų literatūroj ir charakteringiausio ir vertingiausio, — Cezaris, Ciceronas ir Livijus, Ovidijus, Vergilijus ir Horacijus. Jei kai kurie metodininkai ir nelaiko Cezarį tinkamą gimnazijai, tai yra sporadiškos individualios nuomonės. Tas pats ir su Ciceronu, — skonio ir asmeniško palinkimo dalykas, ar jis labiau ar mažiau patinka mokytojui, bet Ciceronas ir romėnų literatūra kuone sinonimai: nuo jo skaitymo atsisakyti negalima.

Tačiau šiam autorių sąstatui trūksta tam tikro „lankstumo". Kaip mes buvome pasakę, mokytojui turi būti duota pasirinkimo laisvė: čia gi nėra iš ko pasirinkti, nes viskas būtina. Apie šią pasirinkimo laisvę Prūsų švietimo Ministerija pasisako taip (ib., p. 202): „Kad ir atskirų krypčių mokykloms negalima nustatyti vieno bendro kanono: nuo mokytojo individualumo, nuo jo ir pačios klasės gabumų pareis autorių pasirinkimas, žinoma, programų nustatytose ribose". Vadinas, prie būtinųjų autorių sąrašo turime dar pridėti autorių sąrašą, iš kurių mokytojas galėtų pasirinkti, atsidūręs ypatingai gerose sąlygose. Šiuo atveju jis galėtų tokiais autoriais einamąjį kursą pagilinti. Taip pat, kur galima, jis galėtų vieną kitą autorių, kad ir iš dalies, tuo ar kitu pakeisti. Mes buvome jau kalbėję apie nepakeičiamą Nepoto

*) „Skaitytini tik tie tekstai, kurie savaime yra vertingi".

propedeutinę reikšmę. Mokytojas galėtų arba pakeisti juo iš dalies Cezarį arba, anksčiau baigęs elementarinį kursą, pradėti jį skaityti dar prieš Cezarį. Jei programa numato skaityti Livijų net per dvejus metus, mokytojas turėtų turėti teisę pakeisti jį arba Saliustiju pirmaisiais metais, arba Tacitu — antraisiais.

Reikia pripažinti, kad kai kurie autoritetai laiko Saliustijų netinkamu mokyklai tam tikrais etinio pobūdžio sumetimais, liečiančiais ir jo paties asmenį ir jo veikalų turinį (Scheindler, ib., p. 192). Tačiau toks nusistatymas, kaip ir prieš Ciceroną, yra daugiau to paties ar kito pedagogo pažiūros klausimas, ir tas, kuris vis dėlto laiko tuos sumetimus rimtai pamatuotus galės Saliustijaus ir neskaityti. (Skaitydamas autorių prieš savo įsitikinimus, mokytojas ir mokiniams negalės įkvėpti nei to autoriaus supratimo nei jo veikalams meilės: mokslo tikslas bus pasiektas tik formaliai, bet ne iš esmės).

Kitas klausimas, kuris kyla dėl skaitytinų autorių, liečia poetus elegikus: Katulą, Tibulą ir Propercijų. Juk daugelio autoritetų, tarp kurių yra ir Momzeno vardas, Katulas, pav., yra laikomas kuone didžiausiu, pirmuoju romėnų poetu. Argi galima praeiti pro šalį tokių šedevrų? Mano manymu, einant Horaciju ar Vergiliju, dažnai gali pasilikti bent kiek laiko su poetais elegikais susipažinti. Žinoma, ir čia šis klausimas pareis nuo mokytojo: gal būt, su viena klase jis skaitys pilnesniu tūriu Vergilijų ar Horacijų, su kita klase jis ras laiko skaityti irgi elegikus. Anglijoj lengvesnės poetų ištraukos pateikiamos mokiniams net per antrus mokslo metus, pav., Katulo „Lugete, o Veneres cupidinesque..." arba Marcialo „Issa est passere nequior Catulli..." („The Teaching of Latin". The Second Year of Latin. W. Jones, p. 47).

Tokia dalykų padėtis kitą kartą duoda progos iškelti klausimą dėl chrestomatijos. Jei mes atmetam chrestomtiją, kaip mokslo priemonę su pagrindiniais programos autoriais susipažinti, ar negalėsime jos panaudoti, norėdami mokiniams duoti supratimą apie autorius, kurie programoj bus pažymėti kaip neprivalomi?

Pagrindiniam autoriui, kad ir nebus perskaitytas kuris vienas jo ištisas veikalas, skiriamas jei ne pusmetis, tai bent ištisas trimestras, kad tikriau ir giliau su autoriaus savybėmis klasę supažindintumėm. Skaitydami nepagrindinį autorių, mes statysime sau tikslą duoti tik bendrą supratimą apie jo temas, o iš dalies leisti mokiniui žvilgterėti į jo kūrybos laboratoriją. Kartais ir trumpa ištrauka, užėmusi vieną tik pamoką, palieka mokiniui labai gilų įspūdį. Pav., pasakysiu apie save patį: gimnazijoj man tik kartą buvo duota, kaip extemporale, iš-

trauka iš Kurcijaus Rufo. Tačiau ir autoriaus vardas, ir jo stilius (nepanašus į Cezario: tiek aš tada galėjau konstatuoti), ir ištraukos turinys pasiliko mano atminty visam gyvenimui, tuo tarpu kai aš neprisimenu nė vienos iš Cezario ištraukos, kurią aš turėjau, kaipo extemporale, būdamas gimnazistu. Atsimenu, kad ir mano draugus ta Kurcijaus ištrauka gyvai sudomino.

Tuo būdu, ne tik rašomiesiems darbams (kur tenka prisilaikyti skaitytų ar skaitomų autorių), bet paprastai pamokai laikas nuo laiko, kad ir vieną kartą per dvi savaites, mokytojas galės paskaityti su klase tokių neįėjusių į privalomą programą autorių ištraukas, ar paties mokytojo pagamintas (šapirografu), ar paimtas iš chrestomatijos, visų mokinių įgytos.

Iš savo praktikos prisimenu, kaip kartą VII-oj klasėj paskutinę prieš rekolekcijas dieną aš ėmiau diktuoti mokiniaims Senekos aforizmus iš *Libellus Sententiarum* (Prof. M. Račkauskas). Vienas mokinys rašė lentoj, kiti nusirašinėjo į savo sąsiuvinius. Vertė visa klasė. Mokiniams šis darbas sukėlė didelio susidomėjimo, o aš ta proga galėjau pridurti ir trumpą filosofo charakteristiką sąryšy su krikščionių etika, turint galvoj rekolekcijų lankymą.

Kitoj VII-oj klasėj aš kartais skaitydavau su mokiniais elegikus Vergilijaus ir būsimoms Horacijaus studijoms papildyti. Buvo perskaityti aukščiau minėtas Katulo eilėraštis „Lugete, o Veneres...", Tibulo I-os knygos X-os elegijos ištrauka 1—12, 45—52 (difirambas taikai), Propercijaus II-os knygos I-os elegijos ištaruka 1—12, 15—16, 71—78 (Ad Maecenatem). Dar prieš tai, ryšium su Vergilijaus Enejidos skaitymu, buvo paimtos dvi ištraukos ir Georgica.

Toks, kad ir sporadiškas, susipažinimas su įvairiais romėnų literatūros atstovais nuveda mus prie klausimo dėl savarankiško namie skaitymo, bet apie tai vėliau. Čia turime tik pabrėžti, kad šis tariamai sporadiškas autorių skaitymas iš esmės visuomet turi turėti vidujinį ryšį su to autoriaus skaitymu, kuris padėtas į programos pagrindą: kitaip jis nustos savo teisės egzistuoti, nes užuot pagilinęs ir autoriaus ir jo laikotarpio supratimą, jis tik blaškys mokinio mintis. Pav. auksčiau minėtas susipažinimas su Seneka, kaip krikščioniškos percepcijos autoriumi kilo ryšium su Vergilijaus skaitymu. Vergilijus taip pat daugeliu atžvilgių duoda progos kalbėti apie jo kūrybos santykius su krikščioniška mintimi. Vadinas čia jau ne vienas, o ir kitas, gal būt, grupė autorių duoda mokiniui suprasti, kaip arti jų laikotarpis stovėjo, kaip paruoštas jis buvo krikščioniškai moralei priimti.

a) **Cezaris, Nepotas, Kurcijus Rufas.**

Mes susilaikome nuo to ar kito autoriaus prie tų ar kitų metų prirakinimo: tai yra programos klausimas, ir jis daug pareina taip nuo pamokų skaičiaus, taip nuo metodo, taip nuo mokinio amžiaus. Mes buvome jau pasisakę už tai, kad programa paliktų mokytojui daugiau iniciatyvos laisvės, kad jis galėtų, pasilikdamas programos ribose, skaitomąją medžiagą pritaikinti savo darbo sąlygoms. Tuo būdu, kalbėdami apie autorių suskirstymą, arba suskirstę juos šio veikalo planu, mes turėjome ir turėsime galvoj daugiau nuoseklumo principą, kaip griežtą autoriaus paskyrimą tai ar kitai klasei.

Nuo kurio gi autoriaus pradėsime originalių lotynų kalbos tekstų skaitymą? — Daugiausia paplitusi tradicija atsako į tai Cezario vardu. Tiesa, A. Kappelmacher (A. Scheindler, ib., p. 151) nurodo, kad tūli mokslininkai pasisako prieš Cezario mokykloj skaitymą dėl to, kad jo veikalas parašytas suaugusiems, o ne mokyklinio amžiaus vaikams (Herder: „Julius Caesar ist eigentlich nicht für Schüler"). Jų nuomone mokiniai negalės nei jo turinio tinkamai suprasti, nei jo stiliaus tinkamai įvertinti, nei bus jo teigiamai paveikti. Tačiau, jei laikysimės tokio principo, tai teks ir gimtosios ir visuotinės literatūros daugelio veikalų neduoti moksleiviams skaityti. Juk ir Dantės Pragaras ir Šekspiro Makbetas ne vaikams yra parašyti. Tačiau ir šie ir kiti veikalai mokykloj skaitomi ir nagrinėjami. Jaunuolis išneša iš knygos tiek, kiek sugeba, bet nereikia pamiršti, kad jis ir pats jau būdamas 14—16-os metų pradeda kurti. Pagaliau, aukščiau nurodytas sumetimas dėl Cezario skaitymo galėjo turėti šiokio tokio pagrindo tada, kai jį skaityti pradėdavo nuo 3-ios gimnazijos klasės. Mūsų mokykloj jis patenka nebe į vaiko bet į jaunuolio rankas.

Teisingai pastebi Fr. Cramer (ib., p. 498): „Cezaris ne tik rašė, bet kūrė istoriją, — vienas didvyrio vardas jau imponuoja jaunimui, ir jei mes norime parodyti, kad romėnų istorija yra tik įvadas į mūsų laikų gyvenimą, tai kas gi gali tai geriau atlikti? Tik nereikia iš jo daryti gramatikos priemones; reikia siekti to, kad mokinys pajustų, jog tai yra istorijos šaltinis".

Bet, kad ir pripažindami Cezario būtinumą programoj, negalime sutikti, kad jį skaitytų ištisus metus (kaip tai numatoma senos gimnazijos programos) arba antrųjų metų paskutinį trimestrą ir paskum trečiųjų pirmąjį (kaip nustatyta reformuotos gimnazijos programos). Didžios istoriškos reikšmės veikalas vis dėlto maža tepasako jaunimo

vaizduotei: turinys liečia beveik išimtinai karo dalykus. Šiuo atžvilgiu nemaža įvairumo, o etikos atžvilgiu ir papildymo duoda Nepoto „Vitae". Paprastai šis autorius nėra priskaitomas prie rinktinių romėnų prozaikų. Tačiau, turint galvoj minėtą mokyklai tinkamumo principą, toks autorius yra itin brangintinas: iš vienos pusės jo teikiama medžiaga yra mokiniams įdomi, iš kitos—ji veikia jaunuolio sielą: čia ir kilnaus patriotizmo, ir nepaperkamumo, ir pilietinės dorybės pavyzdžiai. Maža to, kaip teisingai pastebi A. Scheindler (ib., p. 128) autorius traktuoja visą tą medžiagą, pats būdamas peršviestas skaisčiausios moralės principais („ist doch immer der hohe sittliche Ernst zu fühlen, der ihn bei seinem Uhrteil leitet"), smerkdamas neteisybę, iškeldamas visa, kas yra dora ir gražu — „kalon kai agathon". Tikrai tenka pripažinti, kad šis autorius rašė kaip tik jaunam amžiui („ein wahres Knabenbuch").

Pagaliau nereikia užmiršti, kad mes norime nuvesti mokinį ne tik į Romos istoriją, bet į visą antikinį pasaulį. Mūsų gimnazijoj mes neturime graikų kalbos: juo labiau privalome įvertinti progą duoti mokiniui pakvėpuoti Elados oru. Nepoto skaitymas atitiktų ir mokslo koncentracijos principą, papildydamas senovinės istorijos kursą.

Nepotui dažnai prikišami įvairūs kalbos bei stiliaus trūkumai. Jų palyginus nedaug ir jų buvimas nėra taip svarbus, kad dėl jų atsisakytumėm nuo šio autoriaus. E. Schreiber (A. Scheindler, ib., p. 129) taip pasisako šiuo klausimu: „Nepoto biografijų kalba tinka pradiniam skaitymui dvejopu būdu. Iš vienos pusės, medžiagos sutvarkymas yra visur toks aiškus ir suprantamas, kad kiekvienos biografijos planas lengva pamatyti iš karto. Iš kitos pusės, jo paprasta kalba žodyno ir sintaksės atžvilgiu nesudaro per didelių sunkumų jaunam latinistui. Žinoma, Nepotas nebuvo nei didis istorikas, nei didis stilistas, tačiau rašytojas, kuris pirmas iš romėnų rašė visuotinę istoriją, kuris savo darbais užtarnavo pagyrimą tokių vyrų, kaip Ciceronas, Katulas ir Atikas, ir kurio veikalas „De Viribus Illustribus", jam dar gyvenant, sulaukė antro leidimo, — toks rašytojas negali būti, kaip stilistas, taip žemai vertinamas, kaip jį vertina tie, kurie nori jį visiškai „ištremti" iš mokyklos".

Jeigu, tačiau, mokytojas yra tvirtai nusistatęs prieš Nepoto skaitymą, jis galės jį pakeisti kitu autoriumi, kuris taip pat ne tik atitiktų mūsų tikslą įvesti mokinį bent kiek į Elados atmosferą, bet ir sudarytų tam tikrą paralėlę Cezario studijoms. Aš kalbu apie Kurcijų Rufą, kurį vokiečių ir austrų mokyklos programos rekomenduoja

lygia teise su Nepotu. Gražiai pasako J. Paton (ib., p. 152), kad tuo tarpu kai anglų mokykla smerkia Rufą iš tuščio purizmo, vokiečių gimnazija įvertina jame „temos didingumą ir patraukiantį jaunąją vaizduotę pasakojimo būdą“.

Pereidami dabar prie atskirų autorių veikalų atrankos klausimo, turime visų pirma dar kartą pabrėžti, jog reformuotoj mokykloj lotynų kalbos mokslas negali tenkintis „homeopatijos“ dozomis. Todėl nustatydami to ar kito autoriaus veikalų skaitytiną kiekį, turime vadovautis užsienio (anglų, vokiečių, austrų, prancūzų) pažangiosios mokyklos priimtomis normomis.

Apie Nepoto biografijas įsidėmėtina tai, ką sako E. Schreiber (ib.), būtent, kad, išskyrus nedidelį skaičių, jas galima suskirstyti į keturias grupes: 1) persų karų, 2) Peleponeso karo, 3) Tebų hegemonijos ir 4) pūnų karų grupes. Minėto autoriaus siūloma skaityti iš kiekvienos grupės po vieną ar daugiau biografijų. Reikia tačiau pripažinti, Tebų hegemonijos reikšmės su persų karų reikšme negalima lyginti. Pastarajam laikotarpiui teks atiduoti pirmenybę. Bet, žinoma, toks biografijų suskirstymas laikytinas kiekvieno mokytojo galvoj, o kaip jis panaudos medžiagą, pareina nuo jo paties nusistatymo. Aš, pav., skaitydavau klasėj ir Diono bei Timoleono gyvenimus: jie sudaro tam tikrą atskirą Sicilijos istorijos grupę. Istorijos vadovėliai apie Siciliją pasakoja paprastai labai maža, ir tą spragą mokinio žiniose papildyti yra labai naudinga. Tačiau, aišku, kad negalima kategoriškai tvirtinti, kad šios biografijos yra būtinai imtinos. Persų karų laikotarpis yra vienas svarbiausių graikų istorijoj, ir mokytojas irgi gerai padarys, jei įgytas per istorijos pamokas žinias dar pagilins paėmęs Miltiado, Temistoklio, Aristido, gal būt, Pauzanijaus gyvenimus. Kitas, gal būt, panorės mokinius iš anksto (dar prieš Livijaus skaitymą) supažindinti su Hanibalo asmenybe. Daug pareis nuo to laiko, kuris bus mokytojo žinioj, ir nuo klasės gabumo.

Nepoto teikiama medžiaga yra ypač patogi visokių rūšių gyvesnio pobūdžio rašomiesiems darbams. Čia galima duoti klausimus, į kuriuos mokiniai atsako, išėję tą ar kitą skyrių; čia galima duoti gyvenimus atpasakoti lietuviškai arba lotyniškai; jei lotyniškai atpasakoti per sunku ir mokiniai prie to nebuvo pratinti, galima leisti padaryti „summarium“.

Dėl Cezario veikalų pasirinkimų dviejų nuomonių nėra: visi sutinka, jog Bellum Gallicum turi pirmenybę. Tačiau, dėl to, kas iš šio veikalo imtina, nuomonės labai skiriasi.

Visų pirma, dėl Galijos ir jos gyventojų aprašymo. Tai, iš tik-

rųjų, sudaro neįvertinamą kultūros istorijai medžiagą, bet klasės darbas reikalautų gyvesnės temos, nes šiuose tekstuose nėra įvykių, be to ir pats autorius parodo save ir kaip asmenį ir kaip rašytoją kitose vietose geriau. (Galų ar germanų papročių aprašymas būtų būtinai skaitytinas prancūzų ar vokiečių mokyklose, bet lietuvių gimnazijoj tam gyvo reikalo nėra).

Vokiečių mokykla atiduoda pirmenybę I-ai knygai, ypač Ariovisto žygiui, taip pat žygiui už Reino (iš kitų knygų), anglų mokykla į pirmą vietą deda, žinoma, žygius į Britaniją, prancūzai — kovą su Vercingetorigu. Mes, keldami tautinio susipratimo ir tikro patriotizmo pradus, turime taip pat visų pirma supažindinti mokinį su šita karžygiška kova, kuri mums taip primena senovės lietuvių kovas prieš kryžiuočius. Bet sykiu mokinys turės suprasti, jog Cezario padaryta Romos imperijos ekspansija nebuvo tuščias garbėtroškos žygis nei „kolonialinis" karas, tariant mūsų dabartine terminologija. Tai buvo ne tik raida amžinos kovos su senu Romos priešu galais, tai buvo ne tik ateitį lemią vieni iš pirmųjų mūšių su žutbūtiniu Romos priešu germanais, — tai buvo taip pat sudarymas placdarmo būsimiems susirėmimams su barbarais, „buferio" jų puolimams atlaikyti ir paruošimas naujų kadrų imperijos legionams. Tik turint galvoj visus tuos faktus galima suprasti politinio Cezario genijaus reikšmę.

Iš kitos pusės, nušviesdamas Galijos padėtį, mokytojas turės pabrėžti, kaip pražūtinga valstybei partijų kova ir tautinio vienumo stoka atiduoda bejėgę naciją į nugalėtojo rankas.

Imti visą VII-tą knygą ištisai, vargu, ar mokytojas ras galimybės, bet jis galės išleisti antros eilės epizodus, kaip Labieno žygis (LVII—LXIII) ir pan. Pagaliau, net vien pirmieji 30 skyrių galės duoti mokiniui supratimą apie didvyrių kovą.

Su atskirais įvykiais, kaip iš Bellum Gallicum, taip ir iš Bellum Civile mokinius galima supažindinti per rašomuosius darbus paskutinių dviejų metų būvy.

Einant klasėj Cezarį, rekomenduojama kiek galint daugiau naudotis žemėlapiais ir kitomis vaizdingumo priemonėmis. Daug medžiagos duoda mokytojui „Caesar's Campaign in Gaul" by Dr. T. Rice Holms. Mokiniams patartinas lygiagretis skaitymas, išversto į lietuvių kalbą, Jalusičio romano „Caesar". Prancūzų kalba turime apysaką „Vercingetorix" par J. Lamaison (Larousse) ir kito autoriaus (Jullian) apysaką ta pat antrašte*).

---

*) Minėtina taip pat: „Vercingétorix de César", J. Révie.

Jei mokytojas nutarė į savo darbo programą įtraukti ir Kurcijaus Rufo skaitymą, jam bus geriausia jį paimti po Cezario, nes šio autoriaus kalba vietomis bus sunkesnė, kaip Cezario. Nereikia pamiršti, kad jį veikė Livijaus stilius, taip kad ir kalbos vystymosi istorijos atžvilgiu tokia tvarka būtų pageidautina.

Iš visų išlikusių knygų E. Schreiber (A. Scheindler, ib., p, 133) siūlo šitokį pasirinkimą:

lib. III,

capita I, 11—12, 14—18; II, 1—19; III, 8—28; IV, 11—16, 20; IX—XI; XII, 1—26;

lib. IV,

capita I. 1—14, 15—26; II—IV; V, 1—8; VI—VII; VIII, 1—6; X, 18—24; XI; XIII, 1—10; XIV—XVI;

lib. V,

capita I, 1—35; II, 16—22; VI, 1—10; VII, 1—11; VIII—XIII;

lib. X, caput V.

Iš šios medžiagos jo nuomone, paprastai teks išeiti tik $^2/_3$. Kiekvienu atveju, turėdami 10—12 savaičių per trimestrą (40—50 pamokų) galėsime išeiti apytikriai 20—25 puslapius.

Mokiniams skirtas Freytago leidinys savo turiniu atitinka maždaug aukščiau nurodytą pasirinkimą. Mokytojui patartinas komentuotas leidinys: Th. Vogel „Q. Curti Rufi historiarum Alexandri Magni Macedonis libri qui supersunt", I Bd., II Bd., besorgt von A. Weinhold, Leipzig, 1903 und 1907.

Be žemėlapių ir kitų vaizdingumo priemonių būtinas kovos su Darėju mozaikos piešinys.

b) Ovidijus.

Lietuvos mokyklos lotynų kalbos programa skiria Ovidijaus skaitymą po Cezario. Tokia tvarka turi savo geras ir blogas puses. Juk sintaksės atžvilgiu Ovidijus sudaro net mažiau sunkumo, kaip Cezaris; prie hegzametro mokiniai irgi pripranta labai greitai; turinys, padarius tinkamą atranką, galės atitikti ir jaunesnį amžių ir ten taip pat turėti didelį pasisekimą, taip kad, turėdami tai visa galvoj, mes galėtumėm Ovidijum pradėti net, apskritai, autorių skaitymą, kaip tai daro austrų gimnazija su Homeru graikų kalbos kurse. Vis dėlto tradicinė tvarka turi ir savo geras puses: geresnis kalbos mokėjimas leidžia mokinius supažindinti su autoriumi pilnesniu tūriu, nes skaitymas eina greitesniu tempu. Nemaža svarbos

aš teikiu ir romano elementui, kuriuo poetas parodo save ypatingai gerai, ir šis elementas, aišku, tinka jau aukštesnei klasei. Tuo būdu pagrindinę vietą šiam autoriui tenka skirti vis dėlto po Cezario (arba Kurcijaus Rufo). Tačiau, jei vienas kitas mokytojas ras laiko ir įgalės šį tą iš Ovidijaus kūrinių paskaityti anksčiau, tai prieš tai negalima nieko turėti, juo labiau, kad mes jau buvome pasisakę už palikimą tam tikros laisvės mokytojui programos ribose.

Kadangi, kaip buvo jau minėta, šis poetas yra ypatingai mokinių mėgstamas, ir, iš tikrųjų, labiausiai tinka 15—16 metų jaunuoliui ir savo etine ir estetine puse, nelaikyčiau nusikaltimu, jei mokytojas kiek užtęstų skaitymą kitam pusmečiui ar trimestrui, vadinas, virš programos.

Iš „Metamorfozių" siūlyčiau skaityti šiuos dalykus:

Aukso amžius	I	89—150	61	eil.
Tvanas	I	164, 166—191, 253—415, ..	188	„
Dafnė	I	452—567	115	„
Faetonas	II	1—69, 84—216, 227—239, 260—328	281	„
Piramas ir Tisbė	IV	55—166	111	„
Dedalas ir Ikaras	VIII	183—235	52	„
Filemonas ir Baukidė .	VIII	611—724	113	„
Pigmalionas	X	242—297	55	„
Atalanta	X	560—680	120	„
			1096	eil.

Skiriant pamokai 10—15 eilučių (užsieninė norma 25—30!) per trimestrą (apie 50 pamokų) galima išeiti pusę ir net daugiau čia nurodytos medžiagos. Anksčiau buvo pasakyta, kad kartais mokytojas galės ir užtęsti kuriam laikui Ovidijaus skaitymą: tuo atveju jis galės laisvai išeiti $^2/_3$. Pagal palinkimą, o taip pat ir darbo sąlygas mokytojas galės pakeisti čia nurodytas ištraukas Orfėjaus ar Mido epizodais arba kad ir iš dalies Persėjaus ar Jazono nuotykiais arba Keiko ir Alkionos tragedija (Miego rūmai). Jei mokytojas randa reikalo duoti mokiniams supratimo apie „Fasti" ir penktametrą, jis galės paimti Ariono ar Prozerpinos padavimą.

Iš „Tristia" ir „Epistulae" nebūtų patartina ką nors imti jau dėl to, kad po ryškių „Metamorfozių" spalvų, šie veikalai sudaro mokiniui kažkokio keisto įspūdžio ir nėra tinkamai įvertinami. Galima tačiau paskirti vieną kitą pamoką ištraukoms iš Autobiografijos, ypač ryšium su pasikalbėjimu arba referatu apie poeto gyvenimą. Anglų

metodininkai (L. Lewis) pataria pradėti skaityti Ovidijų nuo „Heroides“, kaip nuo lengvesnio teksto, tačiau tai neatitiktų mūsų nustatytą pasirinkimo principą: imti tik kas charakteringiausia ir vertingiausia: juk pripažinta, kad dėl savo retoriško pobūdžio „Heroides“ ne taip vertingos, kaip „Metamorphoses“.

Prie auksčiau duoto „Metamorfozių“ pasirinkimo reikia pridurti ir paaiškinimą, kuriais motyvais vadovaujantis jis yra sudarytas. Juk mokyklos tradicija kiek skiriasi nuo šio sąrašo: jame nėra paminėti Kadmo nuotykiai, Niobės*) likimas, užtat įtraukti Dafnės, Atalantos, Pigmaliono padavimai. Reikia turėti galvoj, kad tradicija pasidarė tada, kai Ovidijus buvo skaitomas pora ar daugiau metų anksčiau. Aišku, kad 13-os—14-os metų berniukui tinka kita medžiaga, kaip 16-os—17-os metų ir dar vyresniam jaunuoliui. Kaip jau anksčiau buvo minėta, skaitydami Ovidijų, mes negalime neteikti didelės svarbos romano elementui (Dafnė, Piramas, Atalanta, Pigmalionas) Juk po Freudo ir kitų darbų nei mokykloj, nei, aplamai, gyvenime seksualinės dalykų pusės slėpti netenka. Kaip tik atvirkščiai, — skaitydami su mokiniais panašios rūšies poetišką veikalą, mes atliekame etinės sublimacijos uždavinį, kas tokiame amžiuje yra itin reikalinga. Šiuo atžvilgiu G. Pfahler („Eros und Sexus“, p. 25) tarp kitko pasisako taip: „Erotą, giliausių gyvenimo vertybių persunktą meilę, tu darai savo kūno palinkimų vairininku ir tuo darai juos kilniais ir lygio aukščio su Erotu“. Kitoj vietoj tas pats autorius rašo: „Sąmoningas seksualinio gyvenimo valdymas gali vykti tik per jo sudvasinimą“. Mes turime auklėti jaunimą ta dvasia, kad seksualinis gyvenimas nesirištų jo vaizduotėj su gyvulišku fiziologiniu aktu, bet su aukštos poezijos meilės vaizdais.

Pamokų eigos ir autoriaus savybių reikalu turėtina galvoj, kad čia mokinys yra supažindinamas su lotynų hegzametru. Šį darbą palengvina ne tiek teoretiški nurodymai, kurie žinoma, suglausta forma, yra būtini, kiek paralelizmas su lietuvių kalba, su Iliados ir Odisėjos vertimais, ypač Duonelaičio hegzametru. Dar daugiau padeda pati praktika. Mokytojas skaito pirmiau pats, skanduodamas kiek ryškiau, kad mokiniai pagautų ritmą. Paskum turi skaityti visa klasė, ir tik tada, kai klasė jau patenkinamai skaito, mėgina atskiri mokiniai. L. Lewis teisingai pastebi (ib., p. 98), kad, skaitydami choru, mokiniai greičiau pagauna hegzametro tempą: vienas mokosi

---

*) Niobės epizodas nėra, mano nuomone, skaitytinas ir dėl savo žiaurumo ir dėl to, kad motinos savo vaikų skaičiumi didžiavimasis vaikui visai svetimas ir nesuprantamas.

iš kito, o be to ir praktikuojasi aktyviai kiekvienas, o ne tik vienetai.

Šis choru skaitymas neturi būti apleidžiamas per visą lotynų kalbos mokslo laiką. Jis, kaip aukščiau buvo pasakyta, naudingas daugeliu atžvilgių. Jo dėka mokinys gali, jau klasėj būdamas, išmokti atmintinai, tai, ko mokytojas nori, kad jis išmoktų. O mokytis atmintinai iš kiekvieno poeto dažnai ir patys mokiniai turi noro. Mano praktikoj pasitaikydavo mokinių, kurie patys išmokdavo ir klasėj pasakydavo apie 200 ir daugiau eilučių iš Ovidijaus ar Vergilijaus, o vienas pasižymėjo baigiamuosiuose egzaminuose pasakęs visa „Odi profanum vulgus..." Be abejo ir kiti mokytojai galės panašių reiškinių buvimą patvirtinti. Ryšium su mokymusi atmintinai galima net padaryti varžybas, kuris iš mokinių išmoks daugiau. Lenktyniavimo dvasia nepaprastai smarkiai veikia jaunas sielas.

Mokinių pažangai metrikoj labiausiai padeda jo paties bandymai lietuviškuoju hegzametru tą patį Ovidijaus (ar kito poeto) tekstą versti. Šie bandymai yra ypatingai mokytojo palaikytini. Mokytojas, kad ir savo pavyzdžiu, gali parodyti, — turi parodyti, — kad čia nėra didelio sunkumo. J. Paton (ib., p. 141) pabrėžia, kad vokiečių mokykla teikia didelės svarbos mokinių darbui šia kryptimi. Čia minėtini ir Schmiederio (ib., p. 12) žodžiai dėl formalinio bendrai ir ypač sielos auklėjimo: „Taip pat nepaskutinioje vietoje turi būti žadinimas džiaugimosi ir savo paties kūryba bei galėjimu. Mažiausias vaiko darbelis turi būti mokytojo įvertinamas, kad tik vaiko jėgos ir savarankiškumo jausmas nuo to padidėtų. Todėl visokia kūryba ir veikla, kuri kyla iš vidaus, vidujinis aktyvumas, yra visokių pedagoginių priemonių tikslas".

(Savo veikalo ribose neapsiimu spręsti klausimo, ar lietuvių ilgųjų ir trumpųjų balsių lobynas turi būti panaudotas, hegzametrą kuriant, ar reikia laikytis toniškos sistemos, laikant idealu 5-ių daktilių eilutę. Aš būčiau linkęs prie pirmos nuomonės).

Ta proga minėtina, kad, jei tam sąlygos palankios, mokytojas galės paraginti mokinius ir lotyniškąjį hegzametrą kurti, vieną kitą pamoką tam dalykui paaukojęs. Aišku, kad jis negalės iš visų laukti panašaus veikimo, bet gabūs vienetai galės savo jėgas pamėginti. Juk Anglijos mokyklose lotynų versifikacija yra labai plačiai praktikuojama, ir už mokyklos ribų klasicizmo mėgėjams toks darbas labai patinka. Įvairūs žurnalai net steigia konkursus Bairono, Šeli ar kitų poetų eilėraščiams į graikų ar lotynų kalbą versti. Kaip elementarinį tam dalykui vadovėlį galima rekomenduoti „A First Latin Verse Book" by W. E. P. Pantin (Macmillan).

Dar keletas žodžių dėl penktametro. Jei mokytojas apriboja savo kursą „Metamorfozių“ teikiama medžiaga ir „Fasti“ bei „Tristia“ su mokiniais neskaitys, vis dėlto jis gali supažindinti klasę su penktametru, parinkęs tam tikslui trumpų, sentencijų pavidalo, ištraukų, kaip antai:

„Tempus et in canas semen producit aristas...“

(Tristium IV 6, 11—16).

Tokios ištraukos lygiai taip pat, kaip ištraukos iš ištisų skaitomų veikalų, tiks atmintinai išmokti. Atmintinai mokymasis gali, žinoma, vykti paprasta tvarka — namie išmokti užduodant, — gali vykti ir klasėj, prie progos, turint atliekamo laiko, vis kartojant tam tikslui paskirtą tekstą choru ir su atskirais mokiniais. Ir prie jau išmokto teksto rekomenduojama grįžti laikas nuo laiko: tai ir mokiniams sudaro malonumo, ir pats tekstas geriau užsilieka atminty.

Dėl komentarų vartojimo buvo jau pasakyta aukščiau: jie neturi apsunkinti arba „užtemdyti“ paties teksto skaitymo. Ovidijus nereikalauja didelių komentarų. Mitologijos paaiškinimai geriausia daryti pradedant tą ar kitą epizodą. Visos pastabos, tekstą skaitant, turi būti suglaustos, kad paties teksto įspūdis nebūtų sumažintas, atitraukus nuo jo mokinių dėmesį. Gramatikos elementas sunkumo nesudaro ir minėtinas tik tiek, kiek reikalinga tekstui geriau suprasti.

Veikalo etinės ir estetinės vertybės geriausia įsisavinamos išėjus tą ar kitą skyrių, darant trumpą apžvalgą. Tai gali vykti įvairiais keliais. Dažnai mokytojo paraginti, mokiniai sudaro patys išeito teksto lietuviškąjį vertimą: jie paskaito jį prieš visą klasę. Ryšium su tuo kyla palyginimas, originalo vertybės iškeliamos aikštėn. Jei mokinių nepadaryta vertimų, mokytojas gali paskaityti literatūrinį vertimą iš lietuvių spaudos. („Aukso amžius“, „Dedalas ir Ikaras“, „Orfėjus ir Euridikė“; Vairas, 1935—1936; „Dafnė“, „Piramas ir Tisbė“; Šviesos keliai, 1931, 1934).

Bendrą išeito veikalo vaizdą, o taip pat ir atskirų posakių dailumą gerai iškelia „summaria“ daromi namie arba klasėj: šiais atvejais mokinys turi prieš save knygą ir yra apsaugotas nuo „makaronizmų“, kurie neišvengiami rašant laisvą atpasakojimą, nežiūrint į originalą. Žemiau mes paduodame vieno tokio darbo pavyzdį, paimtą iš mokinio G. sąsiuvinio. Žinoma, tam pačiam tikslui, — veikalo pakartojimui ir gilesniam įsisavinimui, — galima irgi pavartoti jau anksčiau minėtus žodžių arba realijų rinkinius: visais atžvilgiais Ovidijus teikia derlingiausią dirvą.

Būtina autoriaus skaitymo pasisekimo sąlyga yra platus vaizdingumo priemonių vartojimas: mokytojas neturi tenkintis tomis, kurios gali pasitaikyti mokinio vadovėly, bet iš savo pusės aprūpinti klasę kuo geriausiomis skaitomo teksto iliustracijomis. Čia gali būti ir antikinės skulptūros reprodukcijų ir modernaus meno paveikslų, kuriuos mokiniai galės žodžiu ir raštu aprašyti. Vieno tokio aprašymo pavyzdį, to paties mokinio G. padarytą, mes pridedame kartu su santraukos pavyzdžiu.

„Summarium et tabulae descriptio.

Atalanta.

Fama est virginem fuisse, quae viros veloces superaverit. Deus huic scitanti de coniuge respondit: „Fuge, Atalanta, coniugis usum et te ipsa viva carebis". Illa vivebat innuba per opacas silvas. Violenta virgo instantem turbam procorum fugat condicione: „Non sum potienda, nisi victa prius cursu. Veloci cionunx et thalami, tardis mors dabuntur. Ea lex certaminis esto!" Ad hanc legem venit temeraria turba procorum. Cursus spectator Hippomenes sederat et dixerat: „Per tanta pericula coniunx petitur?" Ut faciem et corpus illius virginis vidit, manus tollens dixit: „Nondum mihi praemia (originale klaidingai „pramia") nota erant, quae peteretis". Itaque timet, ne quis iuvenum velocius currat, et virginem (orig. „virgine") miratur. Non deterritus procorum eventu constitit in medio et vultu in virgine fixo dixit: „Confer mecum! Si (orig. „seu") vincar habebis Hippomene victo magnum et memorabile nomen". Schoeneia talia dicentem adspicit et dubitat, superari an vincere (orig. „vinceri") malit. Tandem inquit: „me non ipse, sed aetas movet. Meum conubium crudele est. Tamen cur mihi cura est tui tot iam ante peremptis?" Pater et populus solitos cursus poscunt. Dea Cytherea adiuvat iuvenem (orig. „iuveni") in cursu. Illa tria aurea poma dat et docet, quis usus in illis sit. Iuvenis animos confirmat clamor et verba dicentum: „Hippomene, propera". Aridus anhelitus veniebat e lasso ore, meta longe erat. Tum Hippomenes unum de tribus pomis misit. Virgo illud tollit. Neptunia proles praeterit. Spectacula plausu resonant. Virgo cessata tempora corrigit et iuvenum post terga reliquit.

In tabula iuvenem currentem videmus. Ille unum malum misit, aliud in manu tenet. Virgo malum tollit, et iuvenis illam (o rig. „illum") praeterire poterit. Spectatores clamant et iuvenem hortantur, ut velocius currat".

Žemiau duodame irgi vienos pamokos pavyzdį:

Klasėj numatyta pradėti skaityti Atalantos epizodą („Metamorphoses" X, 560—680). Pamokai paskirta išeiti 15 eilučių (560—574).

Pamokos pradžioj mokytojas rašo lentoj, o mokiniai nurašo į savo žodynėlius naujus žodžius:

forsitan, adv. — gal būt (Pasirodo, kad kai kurie mokiniai atsimena „fortasse — gal būt", bet „forsitan" pasitaiko pirmą kartą). Mokytojas išaiškina žodžio etimologiją: „fors sit an = an fors sit — ar nebūtų atsitikimas = gal būt".

cursus,-us, m. — *bėgimas, bėgimo lenktynės.* Skliausteliuose greta parašomas pirminis žodis: veiksmažodis „curro, cucurri, cursum, 3 — bėgti".

rumor,-ris, m. — *gandas.*

scitor, I (norėti žinoti), klausti, teirautis.

Mokytojas aiškina, kad šis išvestinis veiksmažodis pareina nuo veiksmažodžio „scio,-vi,-tum, 4 — žinoti", kuris ir užrašomas skliausteliuose. („norėti žinoti" čia parašyta skliausteliuose todėl, kad šią prasmę mokytojas galėjo tik pasakyti, bet nerašyti lentoj).

careo, ui, — 2. — neturėti, stokoti

innuba, -ae — netekėjusi

Mokytojas aiškina, kad šis būdvardis pareina nuo veiksmažodžio „nubo, -psi, -ptum, 3 — ištekėti". Kadangi ištekėti gali tik moteris, rašome tik moteriškosios giminės pagrindines formas. (Veiksmažodžio „nubo" etimologija ryšium su „nubes" — debesis, uždanga, užsidengti šydu ištekant, — buvo aiškinama anksčiau.)

opacus, 3 — pavėsingas

(Skliausteliuose mokytojas rašo „ob-pax": karštuose kraštuose žmonės randa miške ramybę (pacem) nuo kepinančios, neduodančios ramybės saulės. Kontrastas su mūsų kraštu, kur žmonės miške ieško daugiau ramybės nuo šalto vėjo: žodžio prasmės plėtojimasis nueitų pas mus kitu keliu.

fugo, I — varyti, stumti nuo savęs

Mokytojas pabrėžia, kad šio žodžio nereikia maišyti su „fugio, fugi, fugiturus, 3 — bėgti". Veiksmažodžiai „fugere" ir „fugare" yra tarpusavy panašiuose santykiuose, kaip lietuvių „sėstis" ir „sodinti" arba „šalti" ir „šaldinti". (Fugio užrašomas greta fugo).

insto, -stiti, — I — ant ko nors stovėti, užsispirti

Skliausteliuose rašoma: „sto, steti, statum, I -stovėti".

procus, -i, m. — jaunikis
violentus, 3 — smarkus, žiaurus
thalamus, i, m. — seklyčia, vestuvių rūmai

Mokytojas pastebi, kad tai yra paskolintas graikų žodis, panašiai, kaip ir lietuvių kalboj slavų žodis „seklyčia".

Mokiniams baigus užrašyti žodžius, mokytojas ryškiai skaito visą 15-ką eilučių. Paskum mokiniai atsistoja ir choru skanduoja mokytojo perskaitytą tekstą. (Mokiniams skaitant atidaromas langelis arba visas langas klasei pravėdinti, įleidus gryno oro ypač tada, kai vaikų kvėpavimas intensyvesnis.)

Mokiniams baigus skaityti ir atsisėdus, mokytojas, kreipdamasis į visą klasę, klausia, kokį ypatumą vaikai pastebi pačioj pirmos eilutės pradžioj. Iš vietų girdėti balsai: „Kabutės!" Mokytojas aiškina, kad tai reiškia, kad šį padavimą pasakoja lyg ne autorius, bet vienas jo veikalo dalyvių: tai kalba meilės deivė Venera, kuri pasakoja jį savo mylimajam, jaunam medžiotojui Adoniui; Adonio galas buvo tragingas: jį sudraskė šernas medžioklėj, bet apie tai pasakojama kitoj vietoj. (Apie Venerą mokytojas daugiau nieko nesako, nes čia ji nėra esmingas asmuo; bendrą supratimą apie dievų Olimpą mokiniai jau turi.)

Toliau mokytojas kviečia mokinį R., kuris perskaito pirmas 4-ias eilutes:

R. „Forsitan audieris aliquam certamine cursus
Veloces superasse viros. Non fabula rumor
Ille fuit. Superabat enim, nec dicere posses,
Laude pedum, formaene bono praestantior esset.

M o k y t o j a s. Kur pirmame sakiny tarinys?

R. Audieris.

M. Prašom pasakyti pagrindines formas, reikšmę, laiką, nuosaką, rūšį.

R. Audio, audivi, auditum audire — girdėti, Futurum Secundum Activi.

M. Kokia dar forma gali būti audieris?

R. (Tyli. Kai kurie mokiniai kelia rankas.)

M. G.! Pasakyk, Tamsta!

G. Perfectum Coniunctivi Activi, antras asmuo.

M. Gerai. Kokia iš dviejų formų čia labiau tinka? Ką reiškia forsitan?

R. Gal būt.

M. Galimybei išreikšti, kaip ir mes, romėnai dažnai pavartodavo tariamąją nuosaką.

P. (Kelia ranką.) Čia yra Coniunctivus Potentialis. (Apie Coniunctiv'o pagrindiniuose sakiniuose plačiai buvo jau prieš tai kalbėta.)

M. Taigi, kaip mes išversime šiuos žodžius: forsitan audieris?

R. *Gal būt, girdėjai.*

M. Kuris laikas lotynų kalboj?

R. Perfectum: *Gal būt esi girdėjęs.*

M. Kokią konstrukciją Tamsta matai po audieris?

R. Accusativus cum Infinitivo.

M. Kur tarinys? Kur Infinitivus?

R. Superasse.

M. Gerai. Kur veiksnys?

R. Veloces viros.

M. Veloces viros yra accusativus, bet ar nėra dar kito Accusativ'o?

R. Aliquam.

M. Taip. Pasakyk dabar, Tamsta, ko mes lauktumėm greičiau pirmoj vietoj: veiksnio ar papildinio?

R. Veiksnio. Aliquam yra veiksnys.

M. O ką reiškia aliquis?

R. Aliquis, aliqua, aliquid — kažkas.

M. Aišku, kad čia bus ar moteriškė ar mergaitė. Aš Tamstoms pasakysiu iš anksto, kad čia kalbama apie mergaitę. Ką ji darė?

R. *Gal būt, esi girdėjęs, kad viena mergaitė nugalėdavo greituosius vyrus bėgimo lenktynėse.*

M. Geıai. Lietuvių kalboj po veiksmažodžio „girdėti" dažnai vartoja suvestinį papildinį. Prašom atitinkamai pakeisti vertimą.

R. *Gal būt esi girdėjęs vieną mergaitę bėgimo lenktynėse nugalėdavus greituosius vyrus.*

M. Einame toliau! Koks žodis suderintas su rumor?

R. Ille. *Tas gandas nebuvo pasaka. Juk ji nugalėdavo.*

M. „Juk" mes sakome, įsitikinę, kad tai buvo tikrai.

R. *Iš tikrųjų ji nugalėdavo.*

M. Kuris laikas posset?

R. Imperfectum Coniunctivi.

M. Kodėl gi čia Coniunctivus? Juk tai yra pagrindinis sakinys.

R. Tai yra Coniunctivus Potentialis. *Ir tu negalėtum pasakyti...* Nežinau, ką reiškia formaene?

(Balsai iš vietų: „Formae ir ne".)

M. Taip. Čia mes turime klausiamąją dalelytę „ne" — ar. Bet kur tarinys?

R. Esset. Praestantior esset.

M. Kurio veiksmažodžio ir kuri forma yra praestantior?

R. Praesto, praestiti, praestare — stovėti priešaky, pralenkti. Praestantior yra Participium Praesentis, aukštesnis laipsnis. *Ir tu negalėtum pasakyti, kuo ji labiau pralenkdavo...*

M. Kaip išversti „laude pedum"?

R. Kojų garbe.

M. Tai kame gi glūdi kojų garbė?

R. Jų greitume. *Ir tu negalėtum pasakyti, kuo labiau ji pralenkdavo: kojų greitumu ar išvaizdos gražumu.*

M. Ar „išvaizdos" čia reikalinga?

R. Ne, galima stačiai pasakyti „grožiu".

P. (Iš vietos.) Bet tada galima pamanyti, kad ji nugalėdavo „kojų gražumu"!

M. Taip. Tai sudaro dviprasmiškumą. Todėl pasakysime „savo grožiu". Pakartok, Tamsta, abu sakinius.

R. *Gal būt esi girdėjęs vieną mergaitę bėgimo lenktynėse nugalėdavus greituosius vyrus. Tas gandas nebuvo pasaka: iš tikrųjų ji nugalėdavo, ir tu negalėtum pasakyti, kuo ji labiau pralenkdavo: kojų greitumu ar savo grožiu.*

S. (Iš vietos.) Išeina, tarytum ji pralenkdavo vyrus savo grožiu!

M. Visai teisingai. Žodis „pralenkdavo" čia netinka. Žmogus, kuris pralenkia kitus, tuo pasižymi.

R. *Ir tu negalėtum pasakyti, kuo ji buvo garsesnė: kojų greitumu ar savo grožiu.*

M. Prašom sėstis. Toliau skaitys J.

J. (Skaito.)

Scitanti deus huic de coniuge, „Coniuge", dixit,
Nil opus est, Atalanta, tibi. Fuge coniugis usum:
Non tamen effugies, teque ipsa viva carebis".

(Skaitydamas „teque ipsa" palieka be elizijos, — mokytojui priminus apie eliziją, atitinkamai pasitaiso. Verčia.) *Šiai teiraujantis apie vyrą, dievas pasakė: „Tau, Atalanta, nereikia vyro, venk vyro".*

M. Gerai. Aišku, kad mes praleidžiame „usum". (Balsai iš vietos: „Vyro vartojimą"!) Lietuviškai tai skamba juokingai. Bet pasakyk, Tamsta, koks tai „dievas"?

J. Orakulas. Tur būt, Apolonas.

(Apie orakulą jau buvo šnekėta plačiau, skaitant Nepotą V-oj klasėj ir to paties Ovidijaus „Tvaną" metų pradžioj.)

M. Pasakyk dar, Tamsta, koks linksnis „scitanti"?

J. Huic scitanti yra Dativus. Pareina nuo dixit.

M. O mes jį kaip išvertėme? Kokia lietuvių kalbos konstrukcija?

J. Sutrauktiniu laiko aplinkybės sakiniu.

M. Gerai. Toks sakinys sudaro konstrukciją, kurią lotyniškai mes pavadintumėm Dativus Absolutus. Tačiau, Tamstos neturite pamiršti, kad lotynų kalboj tekste čia nėra konstrukcijos Ablativus Absolutus. Juk pažodžiui verčiant, kaip čia pasakyta?

J. Jai besiteiraujančiai...

M. Gerai. Prašom versti toliau.

J *Jai teiraujantis apie vyrą, dievas pasakė: „Tau, Atalanta, nereikia vyro, venk vyro. Tačiau jo neišvengsi.*

M. Taip. *Vis dėlto jo neišvengsi.* „Tamen" čia atstoja „vis dėlto". Toliau!

J. (Tyli, matomai nesuvokdamas turinio.)

M. D.! Ką reiškia „carebis"?

D. Careo, carui, carere — neturėti. Carebis yra Futurum I Activi — neturėti.

M. Gerai. Ko neturėsi? Š.!

Š. Te ipsa! *Pati save prarasi.*

J. *Ir gyva pati save prarasi.* (Abejodamas.) Žūsi?

M. Tai skamba neaiškiai? Orakulo atsakymai dažnai būdavo neaiškūs. Tik vėliau paaiškėjo, ką orakulas norėjo pasakyti. Kadangi mes apie tai neskaitysime, tai aš Tamstoms papasakosiu. Po to, kai Atalanta vis dėlto ištekėjo, vyras, kuris laimėjo jos ranką, pamiršo padėkoti Venerai, kuri padėjo jam mergaitės ranką laimėti. Deivė buvo užrūstinta ir padarė taip, kad abudu pavirto liūtais. Todėl žodis „viva": Atalanta nežuvo, bet prarado savo žmogišką išvaizdą, prarado save. Prašom pakartoti visą sakinį!

J. *Jai teiraujantis apie vyrą, dievas pasakė: „Tau, Atalanta, nereikia vyro, venk vyro; vis dėlto jo neišvengsi ir pati save gyva prarasi".*

M. Prašom sėstis. G.! Skaityk, Tamsta, toliau!

G. (Perskaito iki galo.)

Territa sorte dei per opacas innuba silvas
Vivit et instantem turbam violenta procorum
Condicione fugat, nec „sum potienda, nisi“ inquit
„Victa prius cursu. Pedibus contendite mecum!
Praemia veloci coniunx thalamique dabuntur.
Mors pretium tardis. Ea lex certaminis esto“.
Illa quidem inmitis, sed tanta potentia formae est,
Venit ad hanc legem temeraria turba procorum.

M. Sorte! Pagrindinės formos? Ką reiškia?

G. Sors, sortis, femininum — burtas.

M. Taip, burtas. Burtas mums lemia tą ar kitą likimą. Todėl sors reiškia irgi lėmimas, likimas. Prašom užrašyti į žodynėlius! (Pats užrašo lentoj: sors,-tis, f. — burtas, lėmimas, likimas.)

G. *Nugąsdinta dievo lėmimo, ji gyvena netekėjusi pavėsinguose miškuose.*

M. Kaip būtų gražiau pasakius lietuviškai „pavėsinguose miškuose“?

N. (Iš vietos.) Miškų pavėsy!

G. *Nugąsdinta dievo lėmimo ji gyvena miškų pavėsy ir atstumia užsispyrusią jaunikių minią...*

M. Instare — stovėti ant ko nors, užsispirti. Jei žmogus per daug užsispyrusiai ko nors reikalauja, jis darosi įkyrus.

G. *Atstumia įkyrią jaunikių minią.*

M. Lietuviškai mes greičiau taip apibūdinsim pačius jaunikius, o ne minią.

G. *Atstumia įkyrių jaunikių minią sąlyga...* (Sustoja abejodamas.)

M. Kuris linksnis gali būti „violenta“?

G. Nominativus ir Ablativus Singularis.

M. Ar čia gali būti Ablativus?

G. Ne, kadangi čia daktilis ir „a“ trumpoji.

M. Vadinas, „violenta“ suderinta su?

G. Ji, Atalanta.

M. Vadinas, mergaitė, būdama žiauri, pastatė žiaurią sąlygą. Mums žiauri atrodo tinkanti labiau „sąlygai“. Mums mergaitė neatrodo žiauri, nes jai pačiai taip pat grėsė žiaurus likimas: ji turėjo gelbėtis nuo įkyrių jaunikių. Bet violentus nereiškia visų pirma žiaurus. Violentus pareina nuo žodžio „vis“ — jėga ir sufikso „lentus“ pertekliaus pobūdžio (somnolentus —

miegūstas). „Homo violentus“ yra žmogus, kuris visa nori daryti per prievartą, pagal savo norą. Tokį žmogų mes kartais vadinam „užgaidingu“. Vadinas, *mergaitė stumia nuo savęs įkyrių jaunikių minią užgaidinga ir žiauria sąlyga.* Ką ji pasakė? Ką reiškia potienda, non sum potienda?

G. Potior, potitus sum, potiri — užvaldyti, paimti, *Manęs, sako, niekas nepaims, jei nenugalės lenktynėse.*

M. Nepaims, suprask, — per žmoną. Vadinas, niekas neves.

G. *Manęs, sako, niekas neves, jei nenugalės lenktynėse.*

M. Kokia čia mintis?

G. *Mane ves tik tas, kas nugalės mane lenktynėse.*

M. Gerai. Taip mes ir versime. Ką reiškia „contendere? Contendere proelio?“

G. Susiremti. Susiremkite... *Lenktyniuokite su manim!*

M. Gerai. Arba: *Eikime su manim lenktynių!* Toliau! Kur tarinys?

G. Dabuntur! *Greitam bus duotos dovanos: žmona ir vestuvių rūmai.*

M. Ką reišika „pretium“?
(Balsai iš vietų: „Kaina“.)

M. Taip. Kaina, vertė, atlyginimas. Prašom užrašyti šį žodį nauja prasme „atlyginimas“. (Pats užrašo lentoj.)

G. *Mirtis atlyginimas nerangiesiems. Tas įstatymas tebūnie!*

M. Griežtai kalbant, čia nėra jokio įstatymo, čia kalba eina apie... ką? Na! Sportininkai!

A. (Pirmas krepšininkas.) Sąlyga!

G. *Tebūnie tokia lenktynių sąlyga!*

M. Prašom pakartoti visa, ką Tamsta išvertei.

G. *Nugąsdinta dievo lėmimo, mergaitė gyvena netekėjusi miškų pavėsy, atstumdama įkyrių jaunikių minią užgaidinga ir žiauria sąlyga. „Mane“, sako, „ves tik tas, kas nugalės lenktynėse. Eikime su manim lenktynių! Greitajam bus duotos dovanos: žmona ir vestvuių rūmai. Mirtis atlyginimas nerangiesiems. Tokia bus lenktynių sąlyga!“*

M. Ačiū. Prašom sėstis. P.! Dabar papasakok mums visa savo žodžiais!

P. (Pasakoja.)

Pastabos.

Šios pamokos planas yra padarytas, remiantis tikros pamokos protokolu. Todėl į jį pakliuvo ir mokinių padarytos klaidos ir tie ar kiti nemokėjimo atsitikimai. Antra vertus, painumui ir sudėtingumui išvengti dialogas vyksta daugiausia su vienu iškviestu mokiniu. Tikrenybėj tenka ir reikia naudotis daugiau ir kitų mokinių iniciatyva, kur, žinoma, tai galima, vadinas, ten, pav., kur klausiamasis mokinys ilgai galvoja, o kitiems mokiniams klausimas jau aiškus: pamokos tempas turi būti gyvas. (Plane taip pat yra pastebima, kad su pirmuoju mokiniu, R., sugaišta daug daugiau laiko, kaip su kitais. Mokinys R. turi gan silpnas žinias iš lotynų kalbos, bet jo mintis dirba gan greitai, taip kad jam galima pavesti versti dar neskaitytą tekstą. Prie pamokos galo reikia kviesti jau gabesnius mokinius: kitaip ir jiems ir visai klasei bus nuobodu.)

Suprantama, kad mokiniai kelis mėnesius jau ėjo Ovidiją. Vadinas, skandavimas, jo teorija ir praktika, jiems jau gerai pažįstami. Todėl šis elementas plane laiko neužima.

Sutrauktinės formos, kaip, pav., „audieris", „superasse" buvo jau pasitaikiusios ir aiškinamos daug kartų. Todėl mokytojas nerado reikalo dar kartą šiuo klausimu gaišti. Taip pat ir sakinio nagrinėjimas daromas tik ten, kur tai reikalinga sakinio prasmei suprasti. Kur mokiniai verčia iš karto, aišku, kad sakinio nagrinėjimas jau nebereikalingas. Taip pat paprasčiausių žodžių pagrindinės formos (pav., „possem" ir kt.) turi būti jau gerai pažįstamos, taip kad prie jų sustoti netenka.

Skaitant Atalantos epizodą, klasėj ant sienos kabėjo paveikslas, kuriame atvaizduotos lenktynės tarp Atalantos ir Hipomeno. Tačiau, palikdamas mokiniams progą stebėti ir lyginti, paveikslo galutiną aiškinimą mokytojas paliko viso epizodo skaitymo galui. (Plg. aukščiau duotą paveikslo aprašymą lotynų kalba.)

c) **Ciceronas.**

Lietuvos mokykloj lotynų kalbos programa numato tik Cicerono kalbų skaitymą, taip kad „Laiškai" ir retoriški bei filosofiški veikalai pasilieka už programos ribų. Tačiau ir kalbų pasirinkimas stato mokytoją į labai keblią padėtį. Iš komentuotų leidinių turime tik M. Durio paruoštas keturias kalbas prieš Katiliną. Šiuo leidiniu, kad ir ne be nemalonių korektūros klaidų, mokytojui ir tenka naudotis, nes, jei kiti autoriai savo palyginant mažesniu tūriu leidžia ir stereotipiškais

leidiniais naudotis, Cicerono kalbų rinkinys dėl aukštos kainos mokiniui įsigyti neįkandamas. Tuo būdu tenka laukti, kol ateity atsiras didesnis šio autoriaus veikalų pasirinkimas.

Iš kalbų prieš Katiliną charakteringiausia yra I-oji: šios vienos ir užtektų su politinės iškalbos rūšimi susipažinti (II-oji kalba dėl savo šiurkščių puolimų mokyklai netinka). Catilinaria, aplamai, turi savo gerų ir blogų pusių: kalbos lengvumo atžvilgiu šios kalbos yra visai prieinamos kad ir tretiems mokslo metams: vertimas vyksta laisvai ir sudaro gerą mankštą būsimam mokslui (Livijui ir tol.). Iškalbos, stiliaus, aiškios logiškos struktūros, pagaliau, gyvo tempo atžvilgiu jas galima laikyti pavyzdingiausiomis. Tačiau, jau pati tema nėra „dėkinga": mokytojo simpatijos dažnai, jei ne su Katilina, tai bent ir ne su Ciceronu. Nutylint net apie gėdos vertą senato ir jo partijos vaidmenį, mokiniai patys nuo pirmų pamokų su didžiausiu nuostabumu pažymi karštus Grakchų puolimus. Iš savo istorijos vadovėlių jie sužinojo visai ką kita: kaip gi dabar tai suderinti? — Jų simpatijos ima trauktis nuo autoriaus. Žodžiu, jei galima būtų Katiliną ir jo darbą padaryti visai juodu, o Ciceroną šioj byloj tikrai idealizuoti, gal būt, tada ši kalba ar kalbos ir tiktų klasėj skaityti, — kitaip, geriau nuo jų atsisakyti ir paieškoti kitų tinkamesnių, juo labiau, kad pasirinkimas pakankamai didelis.

Iš kitų kalbų, kurios ypatingai tiktų mokyklai, galima paminėti „Pro Archia poeta". Joje Ciceronas pasirodo geriausiai ir gražiausiai kaip advokatas. Savo turiniu ji įveda mokinį į Romos kultūrinį gyvenimą. Visa ji apsupta žmoniškumo atmosfera. Kalba „In Verrem" (turiu galvoj IV-ąją) duoda mokiniui geriausio supratimo apie provincijų gyvenimą ir apie Romos pilietybės reikšmę („Civis Romanus sum!"). Įkvėpta ji taip pat kilnaus noro stoti už silpnesnį, ginti teisybę, bet kartu ir žavi iškalba bei žodžio jėga duoda supratimo apie tai, kaip mokėjo garsus oratorius patraukti klausytojų širdis. Politinė kalba „De imperio Gnaei Pompei" turi daug istoriškai-kultūrinės vertės ir taip pat galėtų būti skaitoma klasėj.

Skaitant su mokiniais Ciceroną, negalima neduoti ir bendros jo gyvenimo bei būdo apžvalgos ir jo veikalų bei jų reikšmės charakteristikos. Aišku, kad tai neturi būtinai būti sucentralizuota į vieną įžangą skaitymo pradžioj. Atskiros pastabos, kurių tikslas autoriaus reikšmės supratimą kelti, gali būti sporadiškai įterptos ten, kur tas ar kitas mokytojas ras reikalo.

Kalbant apie oratoriaus gyvenimą, esminga yra pabrėžti jo ištikimą tarnavimą laisvosios demokratinės respublikos idealui (Th. Zie-

linski, „Cicero im Wandel der Jahrhunderte", p. 4) taip pat ir jo reikšmę stiliaus dailioj struktūroj, „ritmiškai-logiško" periodo kūryboj (ib. p. 20).

J. Bezard (ib. p. 317), prieš pradedant skaityti Ciceroną, rekomenduoja priminti klasėj ir apie bendrą Romos valstybės būklę šiuo planu:

I. Aristokratija ir demokratija.

1) Nuo 520-ųjų metų revoliucijos Romos valdžia yra *aristokratijos* valdžia. — Patricijai. — Senatas. — Aristokratijos pirmenybė centurijų komicijose. — Magistratūros teisė.

2) Tačiau *demokratija* nuolat progresuoja. — Plebėjų „elitos" turtai nuolat didėja: raiteliai. — Proletarų skaičius ir siekimai. — Magistratūros teisės užkariavimas.

II. Nauja kovos forma nuo 150-ųjų metų prieš Kristų.

Vis dėlto pūnų karų metu aristokratija dar pasilieka valdovė. Tik nuo 150-ųjų metų demokratija pradeda reikšti griežtesnių reikalavimų. — Nauja antagonizmo forma: *turtingieji* ir *beturčiai*. — Agrariški įstatymai.

— Grakchai (133 ir 123).
— Marijus (100).
— Katilina (63).

Trikartis demokratijos pralaimėjimas, ypač sunkus po Marijaus žlugimo. — Sulos diktatūra (82—78) ir aristokratijos režimas.

III. Ciceronas palaiko, paskum kovoja prieš demokratiją (80—63).

Ciceronas, gimęs 106-ais metais, pradeda savo veiklą *kovodamas prieš triumfuojančią aristokratiją*. Jis gina aristokratijos aukas (Pro Roscio, 80), kaip advokatas, ir kovoja prieš jos kreatūras (In Verrem, 70).

Bet demokratija, iš savo eilės, pasidaro tokia pavojinga visiems, kurie turi bent kiek turtų, kurie trokšta tvarkos bei taikos, kad konservatorių ir nuosaikiųjų partijos susivienija ir daro Ciceroną konsulu (63). — Katilinos sąmokslo numalšinimas yra šios koalicijos rezultatas.

IV. Demokratija įgyja naują pavidalą: Karo diktatūra.

Karo diktatūra gali pasiremti kartu ir Romos plebsu ir provincijomis.

Atsiranda *daug garbėtroškų:*

Krasas, pirmas; paskum Pompėjus; paskum Cezaris.

I-as triumviratas (Luka, 56).

Krasas miršta kare su partais, ir Pompėjus stengiasi susiartinti su konservatoriais.

Cezario pažanga (63—48). Jo diktatūra: 48—44.

V. **Ciceronas — demagogiškos diktatūros auka** (63—43).

Jo ištrėmimas (57) ir jo grįžimas.

Paliaubos: 56—50. — Kilikijos prokonsulatas (50).

Pilietinis karas (49—48): Farsalas (48). — Cezario diktatūroj (48—44).

Paskutinė didžiojo respublikono kova prieš „skerdiką".

Nudurtas Antonijaus įsakymu (43).

R. S. Conway (ib., p. 1) teisingai pabrėžia nepaprastą „Laiškų" vertę susipažinti su Ciceronu ir su nuostabiu laikotarpiu, kurio metu jam teko gyventi. Tuo būdu mokytojui turėtų būti palikta galimybė arba visai atsisakyti nuo retoriškų veikalų skaitymo arba jį sutrumpinti, pasitenkinant ištraukomis, taip kad būtų laiko susipažinti su „Laiškais".

J. Bezard pataria skaityti ištisą laiškų eilę, kuri duotų mokiniams šio romėnų istorijos stambaus asmens pilną paveikslą. Duodame žemiau darbo planą:

I. **Skausmas ir džiaugsmas** (58—57).

1) Išvykimas į ištrėmimą: Terencijai (Ad fam. (XIV. 4).

2) Grįžimas su triumfu: Atikui (IV, 1).

II. — **Nusivylimas! Sumanumas ir diplomatija** (57—51).

1) Anarchija Romoj: Atikui (IV, 3). (3 tekstai)

2) Liaudies nepastovumas: M. Marijui (Ad fam. VII, 1). (3)

3) Cezario malonės: Cezariui, karo vadui (id. VII, 5). (3)

4) Cezario legatas Kvintas Ciceronas (Ad Quintum fratrem, II, 15). (1)

III. — **M. Tullius Cicero proconsul, imperator. Kilikijoj.** (51—49).

1) Oficialus laiškas: Ap. Klaudijui (Ad fam. III, 2). (1)

2) Naujienos iš Romos: Celijus Ciceronui (id. VIII, 1). (2)

3) Kaip jos priimtos: Cicerono atsakymas (id. II, 8). (1)

4) Prieš 6-rius metus: didžiojo konsulavimo atsiminimai: Lukcėjui laiško galas (id. V, 12) (1)

5) Nauji įspūdžiai ir atsakymas; pasakojimas apie panteras (id. VIII, 9 ir II, 11). (2)

6) Ciceronas — karo vadas: M. Katonui (id. XV, 4). (1)

IV. — Pilietinio karo sūkury. Svarbi alternatyva (49).

1) Tarp Cezario ir Pompėjaus. (Ad Att. VIII, 3). (2)
2) Cezario stilius (id. IX, 6). (1)
3) Pompėjaus būdas (Ad Att. VIII, 11). (1)
4) Diplomatiškas laiškas: Cezariui (id. IX, 11). (1)
5) Išminties patarimai: Celijus Ciceronui (Ad fam. VIII, 16). (1)
6) Įspėjimas: Cezaris Ciceronui (Ad Att. X, 8). (1)
7) Paskutinis bandymas: Dolabela Ciceronui (Ad fam. IX, 9). (1)
8) Po klaidos! Kebli padėtis. (Ad Att. XI, 6). (2)

V. — Cezario mielaširdingumas (48—44). **Naminis skausmas.**

1) Kaip rašė Cezariui. (Ad fam. XIII, 16). (1)
2) Kaip rašė Ciceronui: garsus užuojautos laiškas. Servijus Ciceronui (Ad fam. IV, 5). (2)
3) Didelis skausmas: Cicerono atsakymas (id. VI, 6). (1)

VI. — Interliudija.

„Didvyrio mažas įpėdinis": M. Cicero Tironi suo dulcissimo (Ad fam. XVI, 21). (2)

VII. — Cezaris — miręs! (44—43).

1) Patriotiška žmogžudystė: sveikinimai Kasijui. (1)
2) Gražus sprendimas, kilnus elgimasis: Matijus Ciceronui. (3)

Šitokia programa iš viso užima 40 pamokų, du su puse mėnesiai, skaitant 4-as pamokas per savaitę. Vadinas, gali būti pritaikinta vienam trimestrui.

J. Bezard nurodo ir planą, kuriuo laiškų skaitymo įspūdžiai gali būti sugrupuoti. Duodame žemiau ir jį:

I. — Cicerono asmuo. Jo dorybės; jo silpnybė, jo jausmai panašūs į mūsų jausmus.

1) Ciceronas šeimoj:
   Jo gera širdis, V, 3[2].
   Kai kuri silpnybė, VI, [2].
2) Inteligentas, pasaulėtiškas žmogus:
   Jo žingeidumas, III,[2], 3, 5, 6.
   Jo sąmojingumas, II, 4.
3) Politinis veikėjas:
   Jo tuštumas, III, 4, 7.

Jo dorybė truputį naivi, I, [1],[2].
Jo išmintis, III, [1].

II. — Visuomenė, kurią jis mums atvaizduoja:
1) Romos anarchija:
Liaudis, II, [1], [2].
Garbėtroškos ją panaudoja, IV, [1].
2) Gabūs vyrai ir dori vyrai; Ciceronas ir jo draugai.
A. — Sumanumas ir diplomatija.
Draugystė su Cezariu, II, 3; IV,[2] (palyginant su Pompėjaus draugyste, IV, 3).
Celijaus ir Dolabelos patarimai, IV, 5 ir 7.
Cezario patarimai, IV, 6.
Po klaidos, IV, 8.
B. — Didžios tragedijos.
Du momentu:
49-ais metais: IV, [7]; IV, 1; IV, 8.
Po kovo „idų", 44-ais metais: VII,[1] ir [2].

R. S. Conway labai įdomioj anksčiau minėtoj Cicerono laiškų studijoj (p. 6) parodo, kaip tokia, rodos, smulkmena, kaip Pluralis Majestatis vartojimas duoda ne tik paties Cicerono, bet ir jo santykių su įvairiais asmenimis charakteristiką: „NOS yra asmuo, kurį aš parodau savo kaimynams, žmogus, į kurį, aš tikiuos, jie žiūri su pagarba ir pasigėrėjimu. EGO čia turi vilčių, čia bijo, čia slaptai parausta: didingas NOS vaidina vaidmenį pasaulio scenoj; išgelbsti tėvynę, vadovauja senatui, rašo knygas, stato didelius namus su sodais ir statulomis, turi puikią einamąją sąskaitą banke: ir kada mano laiškas į draugą kalba apie šiuos dalykus, NOS yra tuoj pašaukiamas į priekį ir žengia po puslapį su atitinkamu didingumu. Kai tema išsemta, EGO ramiai vėl išeina į sceną".

Th. Momzeno pavyzdžiu Cicerono asmenybei dažnai prikišamos įvairios jo būdo silpnybės: ir garbės troškimas, ir politinės būklės supratimo stoka, ir, aplamai, ryžtingumo trūkumas. Į šiuos kaltinimus gražiai atsako Gaston Boissier („Cicéron et ses amis", p. 38): „Perdaug pilnas ir perdaug gilus dalykų supratimas gali trukdyti veiklos žmogų, kuris turi greit padaryti lemiamą sprendimą tarp didelio įvairių motyvų skaičiaus. Perdaug gyva vaizduotė, prieš kurią kyla iš karto daug sumanymų, jam neleidžia susikaupti prie jokio. Užsispyrimas pareina nuo dvasios siaurumo, ir jis yra viena iš didžiausių valstybės veikėjo dorybių. Perdaug opi sąžinė sutrukdytų jam draugų pasirin-

kimą, ir jis tuo būdu netektų galingos paramos. Jam tenka nepaisyti taurumo jausmų, kurie vers jį elgtis teisingai net su savo priešininkais: atkakliose kovose už valdžią žmogus galės pats save nuginkluoti, pats duoti priešui ginklą į ranką, jei jis turi nelaimę būti teisingas ir tolerantiškas. Dvasios tiesumas — pirmiausia valstybės veikėjo savybė — gali jam pasidaryti pavojumi. Jei jis bus perdaug opus savo partijos kraštutinumams ir jos daromoms skriaudoms, ji šaltai jam tarnaus. Kad jos pasišventimas būtų pilnas, jam reikia ne tik mokėti dovanoti tokius išsišokimus, bet stačiai jų nematyti. Tokiais tat širdies bei dvasios trūkumais perka valstybės vyras savo pasisekimą. Jei tai tiesa, kaip aš manau, kad jis, valdydamas valstybę, dažnai laimi savo dvasinių trūkumų dėka, jei tai tiesa, kad rašytojas kaip tik dėl tų pačių trūkumų pralaimi, tai jei žmonės sako, kad šis netinka valstybės reikalams, jie tuo greičiau giria jį, kaip peikia".

Teisingai pastebi J. Bezard (ib., p. 319): „Jaunimas domisi lotynų autoriais, jei jis randa jų raštuose idėjas, pakankamai bendras, kad jos būtų gyvos dar ir šią dieną". Todėl ir Ciceroną skaitant, patiriama mokiniams duoti į rankas knygą, kuri ir patį oratorių ir jo aplinką padarytų jiems „gyvą", panašiai, kaip tai galėjome padaryti, rekomenduodami Jalusičio romaną „Cezaris". Pageidaujama, kad lietuvių spaudoj pasirodytų garsi knyga „Ciceronas ir jo draugai" („Cicéron et ses amis", Gaston Boissier), kuri yra išversta į daugelį kalbų ir pasidarė nepakeičiama priemonė Cicerono studijoms papildyti ir pagilinti. Parašyta moksliškais pagrindais ji pasilieka visiškai prieinama ir aukštesniosios mokyklos moksleivijai.

d) Vergilijus.

Tradicinė gimnazijoj autorių tvarka: Ovidijus — Ciceronas — Vergilijus. Taip pat pagal tradiciją iš šio poeto veikalų skaitoma Enejida. Šis pasirinkimas, — Bukolikų ir Georgikų nenaudai, — paaiškinamas šiais dviem sumetimais. Visų pirma Enejida užėmė romėnų gyvenime ir istorijoj panašią vietą, kokią Iliada turėjo graikuose. Vadinas, jei net jos absoliutišką vertę mes nustatytume žemesnę už Georgikas (kaip kad yra atskirų nuomonių), vis dėlto jau dėl Enejidos kultūrinės reikšmės mes negalime nuo jos atsisakyti. Antra vertus, ir mokyklai veikalas pilnas veiksmo, didžių žygių bei įvykių, gilių ir aistringų jausmų tinka labiau, kaip ramūs, tikrai idiliško kaimo gyvenimo paveikslai, kurie gali greičiau paveikti suaugusį žmogų, pergyvenusį, kaip ir autorius, revoliucijų ar karų nelaimes, žmogų, pavar-

gusį nuo didmiesčio tuščio triukšmo, ieškantį ramybės ir poilsio gamtoj.

J. Bezard (ib., p. 269) aukštai iškelia ir vertina gamtos poeziją Vergilijaus veikaluose. Jis randa joje tikros filosofijos gilių minčių, jo nuomone, ypatingai tinkamų jo klasei, kurioj nėra nė vieno ūkininko sūnaus, nė vieno gimusio kaime! (Mūsų nuomone, mūsų klasei ši poezija tiks ne mažiau, nes dažnai tas, kas poezijoj gyvena, jos nesupranta ir jos nevertina: tokia žmogaus prigimtis. Sužadinti jame jos supratimą ir yra kilnus mokyklos tikslas). Bet ir J. Bezard, nors jis su tokia simpatija charakterizuoja Georgikų poetiškas vertybes, vis dėlto tenkinasi tik nedidele ištrauka iš šio veikalo (II, 458—535), kuri neužimtų ir dviejų savaičių. Aišku, kad už tokį su šiuo kūriniu susipažinimą mes negalime nepasisakyti. Iš vienos pusės, jis duos mokiniams supratimą ir apie bendrą turinį ir apie tą tikrai nemirštamąjį grožį, kurį geriausios šio veikalo vietos turi. Iš kitos pusės, mes išvengsime monotoniškumo, kuris gręsia, jei mes Georgikų skaitymui skirsime visą trimestrą. Tiek gi laiko, kad išeitumėm šitokią ar į ją panašią ištrauką, visuomet pasiliks ir po Enejidos skaitymo.

Tuo būdu pereiname prie klausimo, kas gi yra skaitytina iš Enejidos. Aišku, kad mūsų pasirinkimo principas negali būti tas pats, kaip ir vokiečių, pav., gimnazijoj su graikų kalba. Tokia gimnazija savo Vergilijaus studijose gali iškelti romėniškų veikalo elementų svarbumą. Mes, neturėdami gimnazijoj graikų kalbos, privalome kad ir romėnų literatūroj kelti Elados dvasią. Mokinys neskaito Homero originale: tegul jis skaitys II-ają Enejidos knygą, kuri, nors paviršutiniai turi tiek bendro su Homeru.

Žinoma, kalbėdami apie romėniškuosius elementus, tuo suprantame Romos istorijos, o ne romėnų literatūros savybes. Juk Vergilijaus tos pačios su Homeru medžiagos traktavimas turi jo individualius, romėnų poetui charakteringus, bruožus — suglaustos kalbos galią, kuri iškelia vaizdus bei įvykius vieną po kito ne epišku, bet tikrai dramatišku tempu. Mokėjimas šiuos bruožus tinkamoj vietoj ir tinkamoj šviesoj mokiniams parodyti pareis nuo mokytojo sugebėjimo.

J. Bezard (ib., p. 289) poeto vertę mato jo *žmoniškume* („l'humanitė"). Šiuo žmoniškumu, švelnia, beveik, „krikščioniška" meile iš tikrųjų dvelkia visi veikalai to, kurį viduramžių krikščionybė ne veltui padarė Išganytojo atvykimo pranašu. Bet ne tik krikščioniškos meilės jausmas: kiti jausmai taip pat nėra svetimi Vergilijui: jį galime pavadinti pirmu „psichologišku" autoriu, jį turime laikyti ir mūsų psichologinio romano pirmtakūnu (Aen. IV).

Kaip aukščiau buvo minėta, pagrindinį skaitomąjį tekstą turi sudaryti II-os knygos įvykiai, baigiant Priamo mirtimi (1—558). Jei mokytojas nenorės atliekamo laiko skirti elegikams, jis galės pradėti nuo pirmos knygos audros epizodu (I, 1—156), abra pereiti nuo II-os prie V-os knygos, paėmęs laivų lenktynes bei kitus žaidimus, kiek leidžia laikas (104—285, 286—361, 362—484, 485—569). Dėl koncentracijos su visuotine literatūra (Dantė) pageidautina būtų paimti ir kelionę į pragarą (VI, 255—751), jei ne visą, tai bent ištraukas. (Aišku, kad skaitant II-rą knygą, galima šį tą išleisti, pav., Sinono pasakojimą.)

R. S. Conway (ib., p. 113) pabrėžia, kad pragaro atvaizdavime, „kaip ir daugely kitų atvejų, Vergilijaus veikalas buvo dvasinio Europos augimo centrinis taškas. Kaip Nordenas (Nordeno Enejidos leidinys, VI, p. 5) tikrai parodė, Vergilijus yra nepaprastai gabiai sukombinavęs mitinį vaizdą (kaip jį randame Homero giesmėse) su filosofiniu (kaip jį randame Platono veikaluose).

IV-tą knygą berniukų gimnazijoj, vargu, ar tenka laikyti skaitytiną. Didonos vienpusiška meilė berniuko tikrai sudominti negali; etikos atžvilgiu Enėjaus „pietas" atrodo nenaturali ir nepateisinama. Bet mergaičių gimnazijoj IV-oji knyga yra skaitytina labiau už visas, nes II-osios knygos karo dalykai nedaug tedomina mergaites: daug įdomiau tas elementas gali įeiti į kursą karžygės Kamilos asmeny, perskaičius šį XI-os knygos epizodą. „Mergaitės-karžygės Kamilos vaizdas yra vienintelis senovinėj poezijoj", pastebi R. S. Conway (ib., p. 160). Plačiau jis sustoja Didonos romano klausimu. Labai įdomūs autoriaus samprotavimai ta prasme, kad įdėdamas į Enėjaus lūpas mūsų nė kiek neįtikinančius pasiteisinimus, Vergilijus atvaizduoja savo laikų vyraujančias pažiūras į vyro ir moters santykius. Iš savo pusės, — mes tai jaučiame, — jis visai nepritaria Enėjaus pasielgimui. Didonai tais laikais galėjo būti tik vienintelė išeitis — mirtis. Bet Enėjus užtraukia prakeikimą savo ainiams — trys baisūs karai, vienas jų Hanibalo karas, — baisiausias iš visų kada nors Romą ištikusių. „Tai yra padarinys, tai yra pasekmė, sako Vergilijus, to, kad valstybės vyrai verčia savo jausmus tarnauti savo planams."

Visa, kas buvo pasakyta aukščiau dėl perskaityto teksto įsisavinimo, tinka ir Vergilijaus studijoms: kai kurios vietos išmokomos atmintinai; baigus tą ar kitą skyrių, daromos santraukos; kuo plačiausiai įtraukiamos į darbą vaizdingumo priemonės. Vergilijaus poezija ne mažiau, kaip Ovidijaus, tinka iliustracijai: ne veltui turime dar senovės liekaną — Laokoonto statulą. Iliustracijos, tiesa, ne visuomet būna mo-

kytojo žinioj, bet čia jis gali įtraukti darban savo ir mokinių vaizduotę. Kaip pavyzdį paimsiu aukščiau nurodytus II-os knygos įvykius. Klasėj mes turėjome sieninius paveikslus: didelę Laokoonto statulos reprodukciją, vieną spalvotą paveikslą „Medinis arklys ir išėjęs iš jo graikų būrys" ir vieną nespalvotą — „Enėjus pasakoja apie savo nuotykius Didonai". Šie paveikslai patarnavo impulsu. Mokytojui paklausus, kuriuos dar paveikslus mokiniai įsivaizduoja, tuojau buvo gauti atsakymai, kad vienas mato Laokoontą metant ietį į Arklį, kitas — Sinoną surištomis rankomis atvedamą pas Priamą. Toliau sekė Arklio įvežimas į miestą, linksma jaunuolių ir mergaičių eisena; paskum: šiurpulingas Enėjaus sapnas, kraujuotas Hektoro vaiduoklis. (Aš praleidžiu epizodą su slibinais, nes jis iš dalies jau iliustruotas skulptūros reprodukcija, vis dėlto vienas mokinys siūlė, kaip iliustraciją, atvaizduoti juos plaukiančius, besiartinančius prie kranto. Kitas mokinys buvo taip pat pasiūlęs, kaip vaizdą, Sinoną besislepiantį tarp nendrių ežere, pagal jo paties melagingą pasaką.) Enėjaus atsibudimas ir susitikimas su besivedančiu anuką Pantu raudonos pašvaistės fone, gali būti taip pat paminėtas. Pats priešų išleidimo iš Arklio momentas ir jų sujungimas buvo, kaip aukščiau pasakyta, atvaizduotas viename iš sieninių paveikslų. Epizodas su Kasandra, kova nuo stogo, Neoptolemo įsiveržimas, Priamo mirtis — galės taip pat sudaryti paveikslų siužetus, bendro turinio gaires. Toks vaizdų pagalba sudarytas perskaityto prisiminimas galės giliau paveikti mokinį, kaip paprastas protokolinis atpasakojimas. Jo reikia griebtis, kur tik pasitaiko proga.

e) Livijus, Saliustijus, Tacitas.

Livijaus skaitymas paprastai įterpiamas tarp Vergilijaus ir Horacijaus. Atsakydami į klausimą, kas iš Livijaus imtina, turime pripažinti, kad Fr. Cramer teisingai pastebi, jog I-osios vadinamosios „karalių knygos" pasakiškas turinys maža tetinka subrendusio jaunuolio dvasiai. Panaši medžiaga, — apie Romos įkūrimą, Horacijų ir Kuriacijų kovą ir kt., — tiktų labiau elementarinio kurso skaitymų knygai. Antra vertus, neleistina nesupažindinti mokinių su Hanibalo asmenybe, su didvyriška Romos ir Kartaginos kova — antru pūnų karu. Fr. Cramer kategoriškai rekomenduoja skaityti II-osios dekados XXI, XXII, XXIII knygas.

Tokiam šio autoriteto reikalavimui atitinka ir Lietuvos mokyklos būklė vadovėlių atžvilgiu. Mes turime gerą Prof. M. Račkausko ko-

mentuotą XXI-os knygos leidinį: jį ir galime panaudoti. Sena priešreforminė programa leido skaityti Livijų du pusmečiu (VII ir VIII kl.), taip kad pirmajam galima būtų paimti įžangą, Hanibalo charakteristiką (gerosios pusės atmintinai!), Sagunto apgulimą ir dalį įvykių iki žygio per Alpius. Iš pastarųjų labiausiai imtinas persikėlimas per Roną. Tai sudaro net daugiau kaip 15 skyrių, programos numatytų, bet mes jau buvome pasakę aukščiau, kad skaitytinos medžiagos normos *turi* būti padidintos.

Kitam pusmečiui, tuo būdu, pasilieka žygis per Alpius (nuo 30-ojo iki 37-ojo = 8 skyriai) ir Trebijos mūšis (nuo 52-ojo iki 56-ojo = 5 skyriai): tai sudaro 13 skyrių, ir mokytojas gali pasiimti su klase šį tą iš įvykių prieš Trebiją. Ticino mūšis savaime nėra įdomus ir gali būti praleistas, bet abiejų vadų kalbos prisideda prie jų charakteristikos, o, be to, duoda supratimo ir apie šią autoriaus kūrybos sritį. Čia mokiniuose gali kilti palyginimas ne tik su Cezario „protokolais" netiesioginių kalbų pavidale, bet ir su Cicerono retorika. Aišku, kad mokiniams turi būti paaiškinta, jog šios kalbos nėra tikrų kalbų protokolai, kad jos, užtat, padeda ne tik pačių kalbėtojų charakterius apibūdinti, bet ir abiejų pusių „psichologijai", elgimosi motyvams iškelti. Nėra reikalo, kad ir dalies vienos ar kitos kalbos atmintinai imti, bet jos ypatingai tinka ryškiam skaitymui lavinti. Tam tikslui šia proga galima paskirti keletą pamokų (ne ištisai, žinoma). Reformuotos mokyklos programa neleis tiek laiko atiduoti Livijaus studijoms. Šio fakto negalima neapgailestauti ypač dėl to, kad šis autorius yra itin tinkamas pilietiniam bei tautiniam jaunimo auklėjimui. (Mokytojui teks tenkintis įžangos bei charakteristikos, Alpių žygio ir Trebijos mūšio skaitymu. Sagunto apgulimą, žinoma, reikės praleisti.)

Livijaus stiliaus ypatumai verčia mokytoją ypatingą dėmesį kreipti į gražų lietuvišką vertimą. Cicerono periodai labiau tinka „pažodžiui" versti: jų struktūra tiek logiška, tiek sklandi ir proporcinga, kad ir per didelis prijungimo elementas vertimo kalboj nesudaro nepakenčiamo įspūdžio, kartais gali praeiti nepastebėtai. Visai kas kita su Liviju: jo vadinamasis „istoriškasis" periodas nebuvo skirtas tribūnai, nebuvo skirtas ne tik tam, kad jį sakytų, bet net ir balsu skaitytų: jis skirtas tam, kad jį „galvotų". Gimtosios kalbos vertimo mes negalime, žinoma, tikrinti jo neperskaitę balsu: čia visi pažodžiui padaryto vertimo blogumai iškyla aikštėn. Pastabos, kurias mes buvome padarę kalbėdami apie vertimą aplamai rašomųjų darbų klausimu, itin galioja, skaitant ir verčiant Livijų. Dažniausiai tenka atsisakyti nuo prijungimo sistemos ir griebtis sujungimo: periodą tenka skaldyti, jei ne

į atskirus taškais atskirtus sakinius, tai bent į sutaptinių sakinių grupes.

Pavyzdžiui, paimame tokį periodą, duodami lygiagrečiai jo vertimą:

Sub idem fere tempus et legati, qui redierant ab Carthagine, Romam retulerunt omnia hostilia esse, et Sagunti excidium nuntiatum est; tantusque simul maeror patres misericordiaque sociorum peremptorum indigne et pudor non lati auxilii et ira in Carthaginienses metusque de summa re cepit, velut si iam ad portas hostis esset, ut tot uno tempore motibus animi turbati trepidarent magis quam consulerent. (XXI, 16, 1—2.)

Beveik tuo pačiu laiku ir pasiuntiniai, grįžę iš Kartaginos, pranešė Romoj, visur radę priešingą nusistatymą, ir gandas atėjo, kad Saguntas yra išgriautas. Senatoriai liūdėjo, gailėdamiesi nekaltai žuvusių sąjungininkų ir gėdydamiesi, kad nesuteikę jiems pagalbos; kartu juos apėmė ir pyktis Kartaginiečiams ir baimė dėl savo tėvynės, tarsi priešas būtų jau prie vartų, — pagauti tiek jausmų iš karto, jie daugiau jaudinosi, kaip tarėsi.

Čia, žinoma, nesvarbūs tie žodžiai, kuriais aš pamėginau šį periodą išversti, kiek jo suskaldymo planas. „Senovinių kalbų rašytojai", rašo J. Bezard (ib., p. 362), „rasdavo reikalo ryškiai žymėti idėjų santykius ir kiekvieno sakinio pradžioj dėti jungtuką, kaipo tam tikrą visiems gerai matomą iškabą". Mums nereikia išorinių ženklų, mums idėjų santykiai yra aiškūs be jungtukų iš paties jų nuosaikumo.

Taip pat penkių narių šio periodo paralelizmas (maeror — misericordia — pudor — ira — metus) negali būti paliktas lietuvių kalboj: jis būtinai sudarys dirbtinumo įspūdį. Pats Livijus dažnai griebiasi priemonių paralelizmui suardyti, pavartodamas konstrukcijų įvairumą, čia, tačiau, kad ir gana laisvoj formoj, paralelizmas yra. Padarinio sakinys, reikia pripažinti, jam ir tinka labiausiai. Imdami laiko ar priežasties ar tikslo pobūdžio laiko prijungimą, randame didžiausią įvairumą ir asimetriją:

„Ad haec audienda cum, circumfusa paulatim multitudine, permixtum senatui esset populi concilium, repente primores secessione facta, priusquam responsum daretur, argentum aurumque omne, ex publico privatoque in forum collatum, in ignem ad id raptim factum conicientes, eodem plerique semet ipsi praecipitaverunt". (XXI, 14, 1).

Čia randame 1) sakinį su cum, 2) sakinį su priusquam, 3) *dvi* Ablativus Absolutus konstrukcijas (circumfusa multitudine, secessione facta), 4) tris Participium Coniunctum konstrukcijas (ex publico privatoque in forum collatum, argentum aurumque omne in ignem conicientes, ad id raptim factum). Iš viso turime 7-ius prijungimo narius. Aišku, kad toks periodas turi būti suskaldytas. Žemiau duodame mūsų padarytą bandymą:

„Šios kalbos paklausyti pamažu susirenka minia, ir senato posėdis pavirsta tautos susirinkimu. Čia pirma užuot davus atsakymą, vyriausybės nariai staiga pasitraukia, suneša į aikštę visą valstybinį ir privatų sidabrą bei auksą, sumeta jį į tam tikslui ant greitųjų sukrautą laužą ir patys šoka į ugnį".

Pasakojimo gyvumui pakelti aš randu reikalo čia ne tik pakeisti, visur kur galima, prijungimą sujungimu, bet ir pavartoti Praesens Historicum.

Tikslo prijungimo periodus taip pat dažnai tenka ardyti, nes ne retai pasitaiko, kad kelių laipsnių nariai yra sukrauti vienas ant kito. Ir čia dažnai pats Livijus vengia paralelizmo ir griebiasi konstrukcijų įvairumo, bet modernaus kalbėtojo bei rašytojo stiliaus jausmas neleidžia, kad tikslo jungtukas „kad" stovėtų per toli nuo tarinio. (Plg. kai kuriuos sumetimus dėl vertimo, pareikštus kalbant apie rašomuosius darbus).

Paimame, pavyzdžiui, šitokį sakinį:

„His ita comparatis, ut omnia iusta ante bellum fierent, legatos maiores natu, Q. Fabium, M. Livium, L. Aemilium, C. Licinium, Q. Baebium in Africam mittunt ad percunctandos Carthaginienses, publicone consilio Hannibal Saguntum oppugnasset, et, si — id quod facturi videbantur — faterentur ac defenderent publico consilio factum, ut indicerent populo Carthaginiensi bellum". (XXI, 18, 1.)

Čia glaudžiausiai yra susipynusios trys tikslo pobūdžio mintys: noras atlikti visą teisėtai, nuo jo logiškai pareinąs noras paklausti kartaginiečius ir hipotetiškas noras paskelbti karą. Antrą norą ar tikslą Livijus išreiškia gerundyvo pagalba, išvengdamas tuo būdu vieno „ut" pakartojimo. Vis dėlto pasilieka dar du „ut", iš kurių antras stovi pačiame periodo gale. Be to periodą žymiai apsunkina penki pasiuntinių vardai, ypač jei lietuvių kalbos periodą sutvarkyti logiška tvarka: „romėnai siunčia Kvintą Fabijų ir t. t.". Todėl mes dalijame periodą į tris dalis, be to dar visai atsisakydami nuo tikslo jungtuko „kad" vartojimo:

„Sutvarkę šiuos dalykus, romėnai, norėdami atlikti visus formalumus prieš pradėdami karą, siunčia į Afriką senesnio amžiaus pasiuntinius, Kvintą Fabijų, Marką Livijų, Liucijų Emilijų, Gajų Licinijų ir Kvintą Bebijų. Šie turėjo paklausti kartaginiečius, ar vyriausybės nutarimu Hanibalas buvo puolęs Saguntą. Jei kartaginiečiai tai pripažintų (kas atrodė greičiausia, kad bus), patvirtinę, kad tai buvo vyriausybės nutarta, pasiuntiniai turėjo jiems paskelbti karą".

Atlikdamas su savo mokiniais panašų vertimo darbą, mokytojas ne tik juos pratins galvoti, originalo mintį išreiškiant gimtosios kalbos žodžiais, bet kartu giliai ir gyvai (kadangi praktiškai) supažindins juos su Livijaus ir, aplamai, lotynų kalbos periodo ypatumais, o drauge su tuo supažindinimu ir tų ypatumų supratimu galės sukelti mokiniams ir tikrą jų pamėgimą bei jais pasigėrėjimą.

(Komplikuotuose perioduose orientuotis mokiniams padeda pagrindinio sakinio pabraukimas. Mokytojas galės tai praktikuoti, kur ras reikalo. Schemos darytinos tik ten, kur jos būtinai reikalingos sakinio struktūrai suprasti, arba ten, kur jos gali pailiustruoti tą ar kitą bendrą taisyklę.)

Dėl *Saliustijaus* veikalų, nors ypač anglų mokykla gana palankiai žiūri į „Katilinos sąmokslo" klasėj skaitymą, turime vis dėlto sutikti su Fr. Ladeku (A. Scheindler, ib., p. 184), kad ne tik stiliaus atžvilgiu stovi „Jugurtos karas" aukščiau, bet ir tam pačiam tikslui, — supažindinti mokinį su politiniu Romos gyvenimu, — šis veikalas labiau tinka.

Yra nuomonių, kad Saliustijaus „Katilinos sąmokslo" skaitymas turi papildyti Cicerono kalbas prieš Katiliną. Tokia tam tikra koncentracija nėra taip pateisinama, kaip iš karto galėtų atrodyti. Visų pirma šis Saliustijaus veikalas yra daugiau politinis pamfletas, kaip istorija, ir be kritiško komentaro maža mokiniui teduos, o su kritišku komentaru jaunuolio akyse gali nustoti savo vertės. Antra vertus, visas šis epizodas neturi tiek svarbos, kad jam teiktumėm tiek laiko. (A. Scheindler, ib.)

Medžiagos pasirinkimo klausimas, žinoma, pareis nuo to laiko, kuris bus mokytojo žinioj. Atitinkamai, pav., jis galės imti ar neimti Afrikos krašto ir gyventojų aprašymo (17—19): nežiūrint dovanotinų senovės mokslininkams klaidų (Medi — Mauri) šis straipsnis turi savy, sako Fr. Cramer (ib. p. 450) daug įdomaus ir mūsų laikui ryšium su šiaurės Afrikos ir pietų Europos padėtimi ir santykiais. Galima praleisti įvykius prieš karą, išskyrus garsųjį Micipsos pamokslą. Tuo būdu skaitymas prasidėtų nuo 27-ojo skyriaus ir truktų iki

72-ojo. Skyriai 66—69 daugiausia praleidžiami. Iš tolesnių įvykių labiausiai imtina Marijaus konsulatas ir kalba (84——86). Skaitymą galima baigti arba Marijaus pergale (87—92, 94), arba dar Sulos pasirodymu (95—96) ir karo pabaiga (102—114).

Turint, palyginus su ankstybesniais laikais, vyresnius mokinius, nes lotynų kalbą dabar ir taip pat reformuotoj mokykloj pradeda eiti vėliau, mes galėsime truputį pakeisti nurodytą planą, palikdami ilgesnį laiką veikalo pradžiai, vadinas, perskaitę su mokiniais ir autoriaus įžangą ir apie Jugurtos jaunystę (baigiant Micipsos pamokslu). Tuo būdu mes patenkintumėm ir etinio auklėjimo reikalavimus karo eigos smulkmenų sąskaiton.

Skaitydamas Saliustijaus veikalą, mokinys bus iš kitų autorių susipažinęs tik su Ciceronu, Cezariu, gal būt, Nepotu. Todėl pilnu mastu Saliustijaus stiliaus ypatumų įvertinti jis negalės. Mokytojui teks tenkintis pastabomis bei paaiškinimais, kur jų reikalaus paties veikalo supratimas (asyndeton, chiazmai, brachilogija); archaiškos formos duos jam progos atkreipti mokinių dėmesį į kalbos augimą (honos, optumus, cogundi ir kt.). Pirmiausia, tačiau svarbu, kad mokinys pajustų šitą autoriaus didumą, kuris iš epizodiško pobūdžio romėnų istorijos įvykio yra padaręs literatūros „perlą". (A. Scheindler, ib., p. 197.)

Jei mokytojas panorėtų supažindinti klasę (žinoma, baigiamąją) su Tacitu, tinkamiausia medžiaga būtų ištraukos iš Annales arba Historiae, o ne Germania. Germania, aišku, yra skaitytina vokiečių mokykloj, kaip įvadas į vokiečių tautos istoriją. Lietuvoj šis veikalas neturi tokios reikšmės, nes dėl trumpo aisčių paminėjimo neverta skaityti viso veikalo: pakaks, jei mokiniai susipažins tik su atitinkama ištrauka.

f) Horacijus.

Klasikinio auklėjimo autoritetai į Horacijaus skaitymą žiūri skirtingai (K. Klähr, „Der Horazunterricht"). Vieni yra linkę jo kūrybos turinį idealizuoti (Weissenfels), kiti reikalauja moksliško nusistatymo, reikalauja jo veikaluose atvaizduoto Romos gyvenimo kritiškai—moksliško nagrinėjimo (O. Jäger). Įvairių Vokietijos valstybių (Saksonijos, Prūsijos) Švietimo Ministerijos savo nurodymuose rekomenduoja skaityti odes, epodus ir satiras, vadovaujantis tikslu nušviesti moksleiviams ypač Horacijaus laikotarpį ir Augusto Romos charakteringus bruožus.

Tačiau reikia sutikti su K. Klähru (ib., p. 3), kad prie Horacijaus skaitymo negalima prieiti, vadovaujantis moksliškai-filosofiniais tikslais: pagrindas turi būti *pedagoginis*. Visai teisingai puola jis tuo pat sumetimu (ib., p. 12) ir per daug įsigalėjusią „istorizmo" srovę. Aišku, kad sekti, kur, ir kaip, ir kada veikė Horacijaus kūryba nuo jo iki mūsų laikų, nėra aukštesniosios mokyklos uždavinys. Pasirinkti skaitymui pirmiausia tokius veikalus, kurie leidžia šį veikimą susekti, būtų didelė pedagoginė klaida. Daug svarbiau būtų sužadinti mokiniuose tiesioginį palyginimą su mūsų laikų poezija, duoti jiems pajusti, kad poetas ir jo kūryba dar ir mums yra artimi, gyvi: jo jausmai, jo filosofinės pažiūros, jo „pamokslai" dar tebegalioja. Aišku, taip pat, kad ten, kur lietuvių literatūroj lengvai ir aiškiai Horacijaus įtaka susekama, netenka nutylėti: toks palyginimas dažnai kyla iš pačių mokinių pusės, bet ir mokytojas neturi praleisti progos. (Žiūr., pav., Prof. Pr. Brenderio įvadą „Horatius", 1936). Tokie palyginimai dažnai sukelia mokiniams norą versti ar sekti poetą savo kūryboj.

Aukščiau minėtame veikale K. Klähr mato Horacijaus skaitymo tikslą mokinių supažindinime su Horacijumi, kaip su asmeniu. Tiesa, joks kitas autorius neduoda tiek autobiografiškos medžiagos, kuri kartu beveik visu savo tūriu galėtų būti mokiniams prieinama. (Ciceronas šiuo atžvilgiu teikia tiek medžiagos, kad jos visos gimnazijoj apčiuopti neįmanoma.) Tačiau, statydamas Horacijaus skaitymui tokį tikslą, mano nuomone, Klähr nepastebimai pakliūva į tą pat „istorizmą", prieš kurį jis buvo pasisakęs. Žinoma, šis „istorizmas" guli kitoj plotmėj: jis nori atstatyti istorišką Horacijaus asmenį tuo tikslu, kad šis asmuo auklėjamai veiktų mokinio sielą. Bet ar tai būtinai reikalinga ir ar šis tikslas vertas didelio (ištisų metų) darbo? Mano nuomone, be to, kad mokinys turėtų pilną ir tikrą supratimą apie Horacijų, kaip asmenį, — poeto kūryba veiks jo sielą nė kiek ne mažiau. Jo biografijos smulkmenos, o kartais ir ne smulkmenos, pav., jo ir Mecenato santykiai, mokiniui pasiliks visuomet svetimos ir nesuprantamos, ir aš nematau jokio reikalo mokinį su jomis plačiai supažindinti. (Juk negincytinas faktas, kad šie santykiai priklauso tam laikotarpiui ir tik jam, lygiai taip pat, kaip trubadūrų poezija priklauso viduramžiui). Horacijaus biografija, Horacijaus asmuo reikalingas mokykloj tik tiek, kiek jo kūryba ir jo kūrybos sužadinta simpatija to reikalauja.

K. Klähr Horacijaus asmenį skirsto trimis dalimis: Horacijus — politikas (respublikoniški — monarchiški idealai); Horacijus — poetas

ir Horacijus — filosofas. Mano nuomone, pirma dalis priklauso istorijai; jos smulkus nagrinėjimas išeina už aukštesniosios mokyklos ribų,—klasėj ją galima ir reikia paliesti tik tiek, kiek leidžia visuotinės istorijos kursas*). Horacijaus filosofija ir poezija, žinoma, neatskiriamos, jos sudaro Horacijaus skaitymo centrą, nuo šio nusistatymo pareis ir skaitomosios medžiagos pasirinkimas.

Aukščiau jau buvo pasakyta, kad neturėdami mūsų gimnazijoj graikų kalbos, mes neturime užmiršti elenizmo elemento lotynų kalbos pamokose. Mes turime matyti romėnų literatūroj ne tik „antikinio romėniško humanizmo vaizdą" („ein Bild des antikrömischen Humanismus", K. Klähr, ib., p. 7), bet ir gimnazijoj neskaitomų graikų autorių atstovę. Horacijus mūsų gimnazijoj bus brangus ne tik savo grynai romėniška puse, bet ir tuo, kad jis gali duoti supratimą apie graikų lyrikus, tuo, kad jis galės, kaip, kalbant apie Nepotą, pasakyta, duoti mokiniui „pakvėpuoti Elados atmosfera".

Iš to ir darome išvadą, kad iš Horacijaus veikalų mes padarysime tinkamą pasirinkimą, skaitydami, gal būt, vien tik odes, o iš odžių tik tas, kurios mus nuveda prie Safo, prie Alkajaus, prie Archilocho. Juk ir pats poetas šios rūšies kūryboj matė savo „aere perennius monumentum". („Aeolium carmen ad Italos deduxisse modos!").

Šiuo būdu mūsų pagrindinis lotynų kalbos mokslo tikslas, — įvesti mokinį į antikinį pasaulį, — visai atitinka ir mūsų aukščiau minėtą pedagoginį tikslą. Žinoma, mokytojas neturi iš Horacijaus skaitymo daryti moralės pamokų: poeto veikimas, kaip sako K. Klähr yra „požeminis" („unterirdisch" ib., p. 10), slaptas: jauna

---

*) Istoriškos pažiūros atžvilgiu įdomią Horacijaus studiją duoda R. S. Conway savo straipsny „Horacijus kaip poetas-laureatas" (ib., p. 54). „Horacijus", rašo jis, „neužmiršo savo tautos savo patrone ir apie savo patroną jis galvojo tik kaip apie žmogų, tarnaujantį savo tautai. Imperatorius yra giriamas tik kaip žmogus, kuris yra padaręs arba padaro didįjį žmonijai patarnavimą". Mes privalome tai Horacijui (ir Vergilijui), kad visam amžiui vyriausia monarcho valdžia žmonių supratime įgijo tapatybės su jo praktišku trūsu savo tėvynės labui. Ne Augustas buvo panašus į tą, kokį jį mums atvaizduoja Horacijus, bet Horacijus pastatė jam idealą, kurio jis turėjo siekti ir iš dalies pasiekė. Jei pirmojo imperatoriaus galia nenuėjo keliu tuščių užkariavimų rytuose, nors tų užkariavimų troškimas ir labai jį viliojo, jei vietoj jų visos jėgos buvo sukauptos pasistatyti valstybei tvirtą sieną, kuri kelis šimtmečius įstengė sulaikyti barbarų puolimą, jei, pagaliau, vidaus politikoj Augustas pasitenkino ribotu principatu vietoj rytų despozitmo, — visa tai Roma privalėjo Horacijui, jo kūrinių „propagandai".

siela pati pasisavina iš jo filosofijos tai, kas reikalinga jos dvasiniam vystymuisi ir dažnai „nesitenkina paprastu Horacijaus maksimos perėmimu"*).

Juk nereikia pamiršti, kad Horacijaus „moralė" yra pagyvenusio vyro moralė, kuri ne visur atitiks jaunimo idealizmą bei optimizmą. Žinoma, ir čia savo pasirinkimą mokytojas taikins jaunimo įgimtam gyvenimo džiaugsmui: nors, pav., abi odės, ir II,3 ir II,XIV yra savo rūšies šedevrai, mes negalime jų abiejų paimti, arba, jei paimsime, tai bent ne iš eilės. Iš kitos pusės, jei mes nežinotumėm poeto biografijos ir perskaitytumėm tokias odes, kaip I,22, arba II,9, arba I,XXX, tai mes laisvai galėtumėm pagalvoti, kad jis parašęs jas 20-ties metų būdamas.

Apie odžių suskirstymą, apie jų skaitymo tvarką, atrodo, yra tiek nuomonių, kiek mokytojų. Vieni siūlo skaityti jas chronologiška tvarka, kiti — skirstyti grupėmis pagal turinį. Pastarasis būdas turi tą ydą, kad to paties motyvo pakartojimas kartais atbukina mokinių domėjimąsi. K. Klähr suskirsto odes erotiško ir simposiško pobūdžio grupėmis, bet dažnai apie meilę ar apie vyną poetas kalba kreipdamasis į draugus ar prijungdamas tą temą dar prie apskritai filosofiško ar kito pobūdžio temų, pav., 1,9; I,22; II,12. Mano nuomone, tvarkos klausimas nėra esmingas, jei tik nėra numatytas iš anksto tam tikras tikslas, pav., K. Klähro statomas susipažinimo su Horacijaus asmeniu tikslas. Jei mes turime laiko perskaityti daugiau, kaip vieną, iš panašių motyvų odžių, tai visai ne svarbu, kad mes būtinai tokias panašių motyvų odes skaitytumėm iš eilės: — kaip tik atvirkščiai, motyvų įvairumas sukelia įspūdžių gyvumą. Užtat, vėliau mokiniai p a t y s galės atlikti grupėmis suskirstymo darbą.

Savo praktikoj pradedu skaityti nuo I,1 odės ir tuo patenkinu drauge du didaktiniu reikalavimu — išorinį ir vidujinį: išorinį tuo, kad pradedu nuo lengviausio metro; vidujinį tuo, kad ši odė į Mecenatą yra geriausias įvadas Horacijaus kūrybon; ne veltui pats autorius padėjo ją visų odžių pradžioj. Aukščiau buvau pareiškęs nuomonę, kad poeto ir Mecenato santykiai jo kūrybai suprasti ar įvertinti nėra esmingi. Tačiau, tai yra istorinis faktas, esmingas ir paties Horacijaus gyvenimui ir odžių knygų atsiradimui. Pats faktas, kad tas ar kitas

---

*) Plg. neseniai išleistus Vokietijoj Švietimo Ministerijos nurodymus: „Nagrinėjant autorių nuolat rodinėti pirštu nėra reikalo ir net žalinga: *veikalas kalba pats*". („Erziehung und Unterricht in der Höheren Schule", Amtliche Ausgabe des Reichs- und Preussichen Ministeriums für Wissenschaft, 1938.).

veikalas būna autorių tam ar kitam jų draugui dedikuojamas yra mokiniui pažįstamas ir suprantamas. Be to ir savo turiniu ši odė skaitymui labai tinka, taip kad jos praleisti negalima. Vėl kartoju, jog nerandu reikalo daug gilintis į poeto ir Mecenato santykius: odė dedikuota Mecenatui, Mecenatas meno bei poezijos mėgėjas, poetų globėjas. Iš pačios odės semiama žinia apie Mecenato kilmę: to pakanka — nereikia iš karto užversti mokinio istoriškai-filologiškų žinių krūva; vėliau, gal būt, jis ras dar šį tą apie Mecenatą: skaitymo gale galima visas tas žinias sujungti.

Po I,1 odės tinka skaityti III,XXX. Ne veltui poetas pasirinko tokį pat metrą: daug kas riša abi odes: viena pradeda, kita baigia trijų knygų pirmąjį leidinį. Mokiniai yra linkę šioj odėj matyti netinkamą, „blogo tono" gyrimąsi, bet mokytojas turės juos privesrti palyginti šią odę su pirmąja: čia iškeliamas „Aeolium Carmen", — ten poetas visai kitu, kukliu tonu kalba apie s a v o poeziją. (K. Klähr, ib., p. 49).

Po šių dviejų odžių galima paimti I,23 ir I,14: jos yra ir sudėtingesnio metro ir savo turiniu sudarys perėjimą prie kitų taip pat iš dalies istoriškai-biografinio iš dalies filosofinio pobūdžio odžių: II,7 arba 1,37; II,14, arba II,3, arba III, 3. Čia ir metras jau bus naujas ir visur vienodas geresniam įpratimui. Aš laikau itin svarbiu dalyku tai, kad mokiniai priprastų prie metro, nes tik tada, kai forma nustoja būti svetima (o ji iš tikrųjų yra mūsų laikų jaunuoliui svetima), tik tada jis gali pradėti gėrėtis turiniu. (Aišku, kad pats mokytojas ryškiai perskaito kiekvieną eilėraštį ir mokinius verčia ir choru skanduoti ir deklamuoti.) Prie šių odžių mokytojas gali pridėti ir kitų to paties metro (pav. I, 9) arba stačiai pereiti prie safiško metro odžių (I, 22, II, 19). Tokius perlus, kaip III, 9 arba III, 12 galima paimti pabaigai, taip pat pabaigai (pareinant nuo klasės palinkimų ir gabumo) galima paimti (ar neimti) III, 1.

Žemiau duodu skaitytinų, mano nuomone, odžių sąrašą. Žinoma, jis turi daug bendra su kitais panašiais sąrašais. Odės, kurias aš laikau būtinai imtinomis, yra atspausdintos kursyvu.

Iš I-os knygos:

1 (36 eil.), 5 (16), 6 (20), *9 (24)*, *11 (8)*, *14 (20)*, 19 (16), 21 (16), *22 (24)*, 23 (12), 24 (20), 29 (16), 30(8), 31 (20), 33 (16) 35 (40), 37 (32), 38 (8).

Iš II-os knygos:

1 (40), 2 (24), 3 (28), 6 (24), *7 (28)*, *10 (24)*, *12 (28)*, *14 (28)*, 20 (24).

Iš III-os knygos:

1 (48), 2 (32), *9 (24)*, 12 (12), *30 (16)*.

Iš IV-os knygos:

7 (28).

Tuo būdu iš viso susidaro 776 eilutės. Tokio pasirinkimo visai pakaks, nes aš laikau 600 eilučių (pusmečiui) maksimumu, kurio negalima peržengti, turint net gabiausių mokinių klasę. Pralenkiant šį skaičių, grės paviršutiniškumas. Ir tiek eilučių išeiti reikalingas gyvas tempas ir pateisinama mokytojo pagalba (K. Klähr, ib., p. 55). Aišku, kad reformuotoj mokykloj, turint Horacijui tik trimestrą ir tik 3 sav. pamokas, skaitomosios medžiagos kiekis sumažės daugiau, kaip pusiau. Tokia gimnazijos mokslo būklė yra tikrai liūdna, nes kaip tik, kada mokinys bus pakankamai subrendęs Horacijaus vertybėms suprasti ir jo paruošimas baigtas, jis n e g a l ė s ilgamečio darbo vaisiais pasinaudoti. Iš tikrųjų, jam teks paragauti tik karčių mokslo šaknų, bet ne saldžių vaisių.

Iš tikybinio pobūdžio odžių, visai pakanka, jei paimsime odes I,21 ir I,30. Himnas Merkurijui (I,10) ir Carmen Saeculare gali būti praleisti.

Iš epodų 7-as būtų imtinas ir dėl savo gražaus turinio ir dėl gražios paralėlės, kurią jis sudarytų su ode I,14. Tuo būdu galėtumėm duoti mokiniams supratimą ir apie šios rūšies poeto kūrybą.

Iš satirų reikia imti I,6, nes ji suteikia tiek daug medžiagos paties autoriaus biografijai. (Laiko pritrūkus, galima pirmas 44 eilutes praleisti.)

Skaitant odes, tenka kreipti dėmesį į praktišką skaitymo, ypač ryškaus skaitymo, mokėjimą, kaip sako Prūsijos Švietimo Ministerija (ib., p. 205), „be to, kad laikytumėm svarbiu dalyku metrų ir strofų pavadinimų mokėjimą.“ Vadinas, metrikos reikalams pakaks mokytojo padarytų pastabų bei paaiškinimų.

Teisinga taip pat ir ypač Horacijui taikintina tos pačios ministerijos pastaba, kad, atmintinai odžių mokantis, mokiniams duotina tam tikra pasirinkimo laisvė (ib. p. 205—206). Tai sudaro glaudesnį, lyg paties mokinio su poetu, ryšį, poeto kūrybai bevirstant lyg mokinio asmens dalimi.

Aukščiau jau buvo pabrėžta, kad Horacijaus „moralė“ neturi sudaryti dėstymo dalyko. Darbo mokyklos principas reikalauja įtraukti patį mokinį į darbą medžiagai išdirbti ir dvasinėms vertybėms įsisavinti. Išvertęs su klase tą ar kitą odę, mokytojas kviečia vieną iš mokinių papasakoti savo žodžiais turinį. Nagrinėjamas odės planas,

ir, pagaliau, iškeliamas klausimas apie jos pagrindinę mintį, jos „idėją“.

Klasė pati galės duoti savo gautų iš poeto kūrinių įspūdžių ir žinių apie jo gyvenimą apyskaitą. Kūrybos supratimui pagilinti geriausias būdas leisti klasei perskaitytąsias odes (ir kitus veikalus) suskirstyti grupėmis, kiek, žinoma, leis jų turinys. Kartais tas pats veikalas turės būti įtrauktas į dvi ar daugiau grupių: meilės ir filosofijos dalykai dažnai pasirodo toj pačioj odėj, pav. I, 9.

Daug padeda Horacijaus kūrybai ypatumas suprasti jo palyginimas su moderniškais poetais. Pastarųjų eilėraščiai turi dažniausiai monologo formą: autorius pasakoja apie savo išgyvenimus arba jausmus; — Horacijaus odės dažniausiai turi dialogo formą, jos yra arba kreipimasis į ką nors, arba įspėjimas, arba pamokymas, arba raminimas. Vidujinis skirtumas glūdi tame, kad jose mes nerandame romantikos, kuri taip esminga naujajai poezijai, ir, kaip tik atvirkščiai, proto elementas jose iškeltas į pirmą planą. (K. Klähr, ib. p. 54—55).

Bendram Horacijaus gyvenimo bei asmens vaizdui duoti geriausiai gali tikti vienas ar du pačių mokinių paruošti referatai. Referatų autoriai savo darbą turės pagrįsti visų pirma ta medžiaga, kurią jie galės pasisemti skaitytuose poeto veikaluose, citatos suteiks tokiam darbui ypatingo gyvumo. Aukščiau jau buvo pasakyta, jog Horacijaus kūrybai įvertinti jo paties asmuo nėra esmingas, nėra svarbu, kad jo asmuo stovėtų jo veikalų dvasinio turinio centre: jų veikimas vyks vienodai gerai ir be šios sąlygos. Tačiau jaunimas, vis dėlto, domėsis juo, kaipo tikru kadaise gyvenusiu žmogumi ir be abejo įvertins tą faktą, kad jis pats sekė savo „aukso taisykles“ kritiškais savo gyvenimo momentais. Mokytojas neturės praleisti progos tai pabrėžti. Taip pat, kilus kalbai apie Horacijaus „bailumą“ („relicta non bene parmula“), mokytojas turės priminti mokiniams, jog tai buvo pilietinis karas, ir tie patys, kurie taip gražiai kalbėjo apie respubliką, buvo tokie išdidūs („minaces“), dabar „turpe solum tetigere mento“. „Dulce est pro patria mori“, sako poetas, — malonu mirti už tėvynę, bet mirti kariaujant su tikru priešu, ne su broliu. Be to juk tai yra tikras vyriškumas, kai žmogus atvirai prisipažįsta, kad buvo pagautas panikos ir pabūgo, kaip ir visi, nenorėdamas (dėl įgimto kuklumo) atrodyti lyg „miles gloriosus“. Respublikoniškų idealų „išdavimo“ nebuvo: poetas tikrai mylėjo savo tėvynę, savo tautą. Iš šios meilės kilo ir tautos vado meilė: mūsų laikais yra itin suprantamas šis branginimas asmens to, kuris vienas

veda savo tautą į geresnę būklę ir apie kurį spiečiasi geresnės tėvynės jėgos; suprantamas mums ir Horacijaus Augusto dievinimas.

· Skaitant Horacijų kyla klausimas, kokio tūrio pavartotinas komentaras. Šiuo klausimu K. Klähr (ib., p. 49) rašo: „Atskiras veikalas turi būti kuo mažiausia apsunkintas paaiškinimais, kad netrukdytumėm tiesioginio poezijos įspūdžio". Komentaras neturi apsunkinti ar užstoti turinio, mitologiški paaiškinimai neturi būti ilgi, kad mokinys neužmirštų, apie ką jis pagaliau skaito, kad nenutrauktumėm pagrindinės minties siūlo. Platesnį paaiškinimą geriausiai duoti jau tada, kai veikalas yra visas perskaitytas ir išverstas, kartais juos galima atidėti kitai pamokai ir prijungti prie patikrinamojo vertimo. Šiuo atžvilgiu negalima nesutikti su K. Klähru, kuris rekomenduoja turėti gerą komentuotą leidinį.

Kenksmingu reikia laikyti istoriškai-filologišką komentarą ten, kur jis nieko prie supratimo nepridėdamas, tik ardo turinio žavumą. Pav., kai kurie filologai laiko parodija odę I, 22 (Integer vitae...). Kad jų nuomonė ir būtų teisinga, vis dėlto kyla klausimas, ar būtinai reikalinga tai mokiniui žinoti. Juk ši odė ne tik nenustoja savo vertės, bet dar laimi, jei mes, ar ypač jaunimas, ją suprasime rimtai. Arba, — kitas pavyzdys, — ar reikalinga mokiniui žinoti, kad „Lagės" vardas buvo daugiausia senovės romėnų ar graikų prostitučių vardas? Juk tai ardo visą šios odės auklėjamąją reikšmę: geriau jau visai jos tada neskaityti! Vengdami ar tiesiog drausdami tokį komentarą mes nė kiek nenusižengsime prieš filologijos mokslą, nes mokiniui nieko nesakysime, kas būtų tam mokslui priešinga: mes nutylėsime faktą, ir dar dažnai ne faktą, bet tik tuščią scholastų spėliojijimą. Mokyklinio amžiaus vaikams visai netinka tokie dalykai taip pat, kaip, pav., tenka praleisti pačių originalų vietas, kur kalbama apie pederastiją ar pan. Žinoma, toks autoriaus traktavimas veda mokinius prie autoriaus idealizacijos: tai yra visai natūralu, ir be tokios idealizacijos tinkamas dėstymas aukštesniojoj mokykloj ir neįmanomas. Vėliau universiteto studijose studentas, — jau subrendęs vyras, — galės sužinoti ir tikrus faktus, kuriuos jis jau galės įvertinti istoriškoj perspektyvoj, bet gimnazistas nuo panašių dalykų nutylėjimo ne tik nieko nenustos, bet dar laimės.

Aukščiau jau buvo pasakyta, kad Horacijaus kūryba veikia jaunuolį nejučiomis, be to, kad jis tai pastebėtų, arba be to, kad mokytojas turėtų tam ypatingai stengtis. Mes ką tik buvome nurodę, kaip per didelis „realinis" komentaras gali duoti neigiamų rezultatų. Norėdamas teigiamąjį veikimą sustiprinti, mokytojas turi geriausiai

5

sužadinti mokiniuose Horacijaus poezijos palyginimą su dabartimi: tai nebus sunku, nes patys mokiniai dažnai yra linkę tai daryti. Kokiam gimnazistui, pav., bus svetimi poeto žodžiai apie šokius („sperne puer neque tu choreas"), apie „lenes sub noctem susurri composita hora" (od, I, IX)? Ir čia, lygiai kaip ir apie Ovidijų kalbėdami, turime pabrėžti auklėjamąją Horacijaus reikšmę seksualinėj sritysj. Prie erotikos šis amžius yra palinkęs, ir būtų akla ir neišmintinga erotikai uždaryti duris, — atvirkščiai, reikia ją panaudoti sublimacijos uždaviniams.

Dažnai minimas Horacijaus odėse taip pat vynas. Kaip į tai turi mokytojas reaguoti? Čia, kaip tik atvirkščiai, paralėlė su naujųjų laikų pasauliu turi būti nutraukta arba šiek tiek paaiškinta. Mokytojas turi mokiniams priminti, jog ir dabar pietų tautose vynas visai ką kitą reiškia, ne kaip pas mus degtinė. Prancūzijoj, Italijoj, kaip ir senovės graikams ir romėnams, vynas (kartais panašesnis į actą, kaip į tikrą vyną) sudaro būtiną kiekvieno valgio priedą, kad ir kokio kuklaus stalo. Juk mokiniai turi prisiminti, kad nei arbatos, nei kavos, nei selterio, nei limonado tada dar nebuvo. Tas pats geresnis vynas dažniausiai taip graikų taip romėnų buvo geriamas atskiestas. Mokytojas galės taip pat pabrėžti, kad romėnuose buvo sveikas sektinas paprotys skirti „arbiter bibendi", kad pasilinksminimas neišeitų iš ribų: odė II, VII („O saepe mecum...") kaip tik duoda tam progos.

Kiek plačiai galima daryti palyginamąjį su kitais lyrikais komentarą, pareis, žinoma, nuo to, kiek šie poetai mokinių pažįstami. Turint tik trimestrą Horacijui skaityti, vargu, ar pasiliks laiko paimti dar šį ar tą iš jų veikalų. Jei jie buvo skaitomi VII-oj arba VIII-oj reformuotoj klasėj prie progos palyginimo klausimas gali būti iškeltas, bet ir čia gali stokoti medžiagos pasakyti ko nors teigiamo. Dar mažiau vilties turėti laiko mokiniams supažindinti su Liucilijumi, Juvenalu, Marcijalu.

Pačių pamokų eigoj, kaip ir visur, laikomės darbo mokyklos principo. Visa medžiaga skaitoma, verčiama ir nagrinėjama klasėj, kolektyviai: naujo teksto vertimas negali sudaryti nei namų darbo nei klasės rašomojo darbo. Sunkesnes vietas mokytojas padeda versti pats: mokinys neturi būti per daug sulaikomas prie kalbos sunkumų. („Der Schüler soll nicht allzusehr in sprachlichen Schwierigkeiten stecken bleiben", K. Klähr, ib., p. 50). Trumpesni veikalai, vadinas, odės, skaitomi tik ištisai, jų dalys neturi tarnauti citatoms biografijai ar kitam kam iliustruoti. Mokytojas neturi pamiršti, jog gimnazijoj ne literatūros istorija yra dėstoma, bet pats

autorius, jo veikalai yra skaitomi ir jų vienumo ardyti neleistina. (K. Klähr. ib., p. 49).

. Vertimus rekomenduojama skaityti klasėj tik tiems veikalams, kurie klasėj yra skaitomi: neskaitytų veikalų vertimus mokiniai galės, jei domisi, paskaityti patys, o klasėj jie dažniausiai nesuranda nei tinkamo domėjimosi, nei supratimo.

Baigdamas kalbėti apie Horacijų, turiu pripažinti, jog daug mokytojo darbe pareis nuo paties mokytojo nusistatymo, nuo to, kaip jis pats supranta Horacijų, ką jis pats jame ypatingai brangina. Todėl dalyko dėstyme negalima nustatyti griežtų ribų, kurių kiekvienas turėtų laikytis. Čia aš mėginau, iš dalies priimdamas ar atmesdamas kitų nuomones, paaiškinti ir savo nusistatymą dėl poeto. Horacijaus skaitymo centre dedu ne Romos istoriją bei jo laikų gyvenimą, ne jo paties asmenį, bet *gyvenimo filosofiją*, kurią randame jo veikaluose. Kai kurie sako, jį mūsų laikų jaunimui netinkant, raginant jaunuolį prie siauros ir negilios asmeniškos laimės, kuone paprastos materialinės gerovės. Žinoma, netikusios politinės propagandos pridumtam jaunimui Horacijus ir gali atrodyti lyg „smulkios buržuazijos" atstovu. Bet net ir to charakteringo mūsų amžiui klasinio antagonizmo atžvilgiu Horacijus, kaip tik atvirkščiai, pats nepamiršta ir mums neleidžia pamiršti „valdančiųjų klasės godumo" (R. S. Conway, ib., p. 53). Tačiau išeitį jis mato ne revoliucijose, ne pilietiniuose karuose (Odes, II, 1,). Jis atsisako matyti žmogaus laimę turtuose, išorės puikume bei ištaigingume: — „Persicos odi, puer, apparatus!" Jis moka pažvelgti ir savo skaitytoją moko žiūrėti į dalykų esmę, nesitenkinti blizgučiais, pigiu pasisekimu. Teisingai pastebi R. S. Conway: „Jei mane paklaustų, kas gali padaryti džentelmeną iš jaunuolio stačiai paimto nuo žagrės, iš kasyklos, ar iš krautuvės, aš pasakyčiau ne su Montaigne, „Jis turi mokėti savo Rabelais", ne su Kingsley, „Jis turi mokėti savo Bewick", bet jis turi mokėti savo Horacijų!"

Taigi jaunuolį, kurio sieloj gyvena tikri idealai, Horacijaus filosofija gali tik patraukti prie savęs. Juk Horacijų riša su mūsų amžiaus dvasiniais vadais šis protestas prieš „mašinizmą" („contracta pisces aequora sentiunt iactis in altum molibus"), prieš didmiesčių tuščius džiaugsmus („post equitem sedet atra Cura"). Poetas-filosofas turi tiek bendra su šituo grįžimu prie gamtos, prie paprasto ūkininko gyvenimo, kuris pasidarė dar Rousseau filosofijos šūkiu ir nuo jo atveda mus prie nesenai Tolstojaus pastatyto idealo: — „Somnus *agrestium* lenis virorum!" Paskutinieji žodžiai! Kokį ypatingą svorį jie

įgauna Lietuvos gimnazijos klasėj, kur daugiau kaip pusė moksleivių yra „agrestium virorum“ sūnūs. Jiems net nereikalingi šie *grįžimo* prie gamtos šūkiai: jie yra gamtos vaikai, bet klausimas, kaip ilgai jie jais pasiliks, ar ir juos neįtrauks į savo sūkurį „sublime ritu atrium“— „ištaigingų rūmų gyvenimas“. Kad jis jų neįtrauktų, kad jie pasiliktų ištikimi savo tautos idealui ir neišmainytų jo į „divitias operosiores“, mums ir reikalingas mokykloj Horacijus, Horacijus — „vates“, kokiu jis buvo ir Romos „virginibus puerisque“.

3) Įvadas į autorių skaitymą.

Kalbant apie autorių skaitymą, kyla klausimas apie įžanginį žodį arba trumpą autoriaus biografijos ir jo veikalų apžvalgą: ar šie dalykai reikalingi ir būtini ir, jei raikalingi, tai kokio tūrio?

A. Scheindler (ib., p. 114) griežtai pasisako prieš ilgus, paskaitų pavidalo įvadus: „Negalima pakankamai įspėti prieš ilgas kelių valandų paskaitas, kurios atitolina skaitymo pradžią ir atima jam paskirtą laiką; todėl reikia kalbėti kuo mažiausia ir skubėti prie paties skaitymo. Nenaudingu laiko gaišimu aš laikau įžangų ar literatūros istorijos konspektų diktavimus“. Aišku, tokiam įžanginiam žodžiui galima dar būtų paskirti laiką, jei mokytojas yra apdovanotas ypatinga iškalba, — kitaip, jis užima daug laiko, atnešdamas maža naudos. Mokiniai dažniausiai praleidžia mokytojo teikiamas žinias negirdomis, o jei jis panorėtų paskui dar duotas žinias tikrinti, tai atitrauktų jį nuo tikro tiesioginio darbo, nes mūsų uždavinys ne romėnų literatūros istoriją dėstyti, bet su šia literatūra susipažinti iš originalų. „Svarbiausia yra ir pasilieka tai, kad mokiniai susipažintų su autoriumi, o ne kad jiems kalbėtų apie autorių ir įsiūlytų jiems nuomonių, kurios ir pasilieka jų galvose tik nuomonėmis — niekuo kitu“, rašo A. Scheindler.

Šiuo atžvilgiu didelę reikšmę turi mokykloj dėstomųjų dalykų koncentracija, nes visuotinės literatūros istorija gimnazijoj einama, ir lietuvių ir lotynų kalbų mokytojai turėtų koordinuoti savo darbą. Istorijos mokytojas taip pat galėtų duoti daug medžiagos iš skaitomųjų autorių biografijų, pav., Cezario, Cicerono gyvenimai sudaro jau istorijos dalį. (Savo ruožtu, jų veikalai gali papildyti istorijos vadovėlį). Tuo būdu dažnai mokiniai jau turi šiokį tokį supratimą apie autorių ir jo laikotarpį, girdėję apie jį ir jo veikalus klasėj ar skaitę knygose. Todėl mokytojui geriausiai pavesti mokiniams patiems papasakoti, ką jie žino apie autoriaus gyvenimą ir kūrybą. Trumpo-

mis pastabomis jis gali tas žinias papildyti. Natūraliausiai klausimas, kada autorius gyveno, kokiam bent laikotarpy: respublikos, imperijos, kokio imperatoriaus laikais. Pati antraštė sukelia klausimą apie turinį, kaipo Nepoto „Vitae", Ovidijaus „Metamorphoses", Livijaus „Ab Urbe condita" ir pan.

Mokiniai yra linkę kuo greičiausiai pradėti tekstą skaityti: jie patys nori savo nuomonę sudaryti (plg. aukščiau cituotus žodžius: „įsiūlytos nuomonės pasilieka jų galvose tik nuomonėmis" — jie nori turėti „nuosavas nuomones"). Todėl nereikia jų laikyti prie biografijos smulkmenų. Dažnai tas smulkmenas galima pasisemti iš paties autoriaus veikalų, pav. Ovidijaus „Tristia" arba Horacijaus Satura VI ir kt. Čia mokinys pats tiesioginiai įgyja žinias, todėl jos darosi konkretiškos, jam artimos ir neužmirštamos. Mokytojo uždavinys užkišti spragas ir dalyką sistematizuoti. Tačiau ir čia darbo mokyklos principas reikalauja, kiek galima, pavesti darbą patiems mokiniams, jei ne visiems, tai bent vienam kitam kuriam gabesniam. Kalbu apie referatus. Autorių biografijai ar kūrybai nušviesti jie ypatingai tinka. Juo labiau, kad po tokio referato (10, maximum — 20 minučių) pasilieka dar laiko klausimams, laisvam pasikalbėjimui ir mokytojo paaiškinimams. Turint galvoj paties autoriaus davinius panaudoti jo biografijai, geriausiai ir skaitomąją medžiagą suskirstyti taip, kad biografiško pobūdžio veikalai būtų skaitomi paskutinieji.

II. „Realia".

Realijų klausimas turi savo istoriją. Praeito šimtmečio antroj pusėj realijų elementui lotynų (taip pat graikų) kalbos moksle buvo užleidžiama labai daug vietos. Buvo išleista daug vadovėlių, kurie lietė ne tik visą medžiagą, bet nagrinėjo atskirus klausimus, pav., romėnų ar graikų apsiginklavimą arba, apskritai, romėnų ar graikų karo dalykus ir kt.

Iš esmės šitokia kryptis turėjo savo gerą pusę: ji parodė, kad mokinys negali savo klasėj skaityti romėnų ar graikų literatūros originalų be pilno supratimo apie tuos antikinės kultūros ir, apskritai, gyvenimo dalykus, apie kuriuos jis skaito. Tačiau šiuo noru visa išaiškinti, kad mokinys visa mokėtų, buvo daug perdėta. Buvo pagaliau, užmiršta, kad mokyklos pagrindinis tikslas supažindinti mokinį su antikinės literatūros originalais ir tų originalų skaitymo bei nagrinėjimo keliu įvesti mokinį į antikinį pasaulį arba įsamoninti jam idėją,

kad šis pasaulis jame ir aplink jį dar tebegyvena. Buvo užmiršta, kad „realia" turi būti semiamos iš tos pačios skaitomosios medžiagos, o ne sudaryti atskiro kurso, nė kiek nesurišto su tuo, kas yra skaitoma. Nukentėdavo, pagaliau, ir formalinis klasicizmo tikslas, nes tuščių, savaime nei lavinančių nei auklėjančių faktų kalimas nė kiek nepaturtindavo mokinio proto.

Pamažu šitoks faktų medžiaga moksleivio apsunkinimas imta smerkti. Jau 1919 metais Fr. Cramer (ib.) griežtai pasisako prieš atskiros savaitinės valandos realijoms įvedimą: („atskira senybių pamoka stačiai priešinga mūsų tikslui". Pusl. 125), nors vokiečių mokykla turi 8—ias savaitines valandas lotynų kalbai. Juo mažiau leistina mums eikvoti tam laiką, turint 5-ias ar net 3-is savaitines pamokas. Teisingai pastebi A. Scheindler: (ib., p. 112): „Paaiškinimas ar gramatiškai-stilistiškas ar realinis reikalingas tik tiek, kiek būtina turinio supratimui. Jis turi būti trumpas ir suglaustas. Jokių ilgų nuobodžių ekskursų! Jei tenka plačiau sustoti realijų klausimu, tai bent pasikalbėjimo forma".

Realijų knygutė, jei tokia programos rekomenduojama, negali pakilti iki vadovėlio reikšmės. Ji turi pasilikti mokslo priemonė, tinkama mokiniui namie pasiskaityti ar atskiram klausimui pasižiūrėti. Jai būtina vieta mokyklos knygyno lentynose, bet ne klasės suole: klasėj realijų šaltinis yra pats mokytojas, kuris tinkamoj vietoj, tinkamu laiku gali ir turi suteikti visas mokiniui reikalingas žinias. Daugiausia tai bus trumpos pastabos prie paties skaitomojo teksto. Geriausia, jei mokytojas neužbėgs mokiniui už akių. Jei pav., skaitant Cezarį, klasė sutiks „centurio", mokytojas gali trumpai paaiškinti, kad šis laipsnis apytikriai atitinka mūsų puskarininkį. Kitoj vietoj sutikus „tribunus militum" ar „legatus", jis vėl gali trumpai paaiškinti, kad pirmasis yra karininkas, o antrasis — generolas. (Aš čia nekalbu apie vertimą: verčiant, žinoma, geriausia sulietuvinti tik visų šių terminų galūnes: centurijonas, tribūnas, legatas). Tik tada, kai mokinys jau pats iš savo patyrimo prisirinks pakankamai medžiagos apie romėnų kariuomenės sudėtį, mokytojas galės tas žinias sistematizuoti ir papildyti.

Toks realijų, nesakysiu dėstymas, bet, greičiau, pažinimas duos daug daugiau teigiamų rezultatų, kaip sausa paskaita apie romėnų kariuomenę. Tokio realijų mokėjimo ar, tiksliau sakant, supratimo teks reikalauti per brandos egzaminus, o ne skirti joms, kaip atskirai disciplinai, atskirą vietą programoj.

Čia kaip tik negalima nepabrėžti visos reikšmės, kurią turi pačių mokinių referatai. Tokie referatai ypač tinka realijų medžiagai. Užuot, pav., pačiam davus aukščiau minėtą mokinių įgytų žinių sistematizaciją apie romėnų kariuomenę, mokytojas gali pavesti šį uždavinį atskiram mokiniui ar jų grupei. Žinoma, tai pareikalaus iš jo žymiai daugiau laiko, nes jis būtinai turės padėti mokiniui šitokį referatą sudaryti, turės pakontroliuoti bei patobulinti jo darbą (dažnai mokiniai yra linkę išeiti skaityti tinkamai nepasiruošę), o po referato ir po galinčių kilti klausimų ar debatų, mokytojas turės pasakyti ir paaiškinamąjį žodį. Taigi, nors tai atimtų nuo klasės eilinio darbo mažiausiai vieną valandą, o per trimestrą, turint bent du ar tris referatus, atims ir daugiau laiko, vis dėlto toks laiko sugaišimas nenueis niekais, nes be to, kad bus suteiktos reikalingos žinios, toks savarankiškas darbas ir mokiniui sužadins norą ir visą klasę paragins toliau dirbti šioj srityj.

Ta pačia kryptimi ir su tokia pat nauda ne tik realijų, bet ir kitose srityse gali dirbti mokyklos ribose steigiami lotynų kalbos ar, apskritai, klasikinės senovės mėgėjų rateliai. Ratelių iniciatyva gali būti pakviesti lektoriai specialistai ir iš už mokyklos ribų. Tokie didžiųjų žinovų ir mokslininkų pranešimai padaro jaunimui giliausią įspūdį ir todėl yra itin pageidautini. Kaip pavyzdį to darbo, kuris daromas šioj srityj užsienio mokyklose paduodame vienos anglų mokyklos (Oundle School) 1936-jų metų apyskaitos ištrauką: „*Klasikinis ratelis*. Šie metai pasižymėjo tuo, kad rateliui pavyko pasikviesti du žymūs lektoriai. Kalėdų trimestre ponas Leonardas Woolley sužavėjo savo klausytojus žibinto paskaita apie Uro iškasenas, ir Velykų trimestre ponas Ričardas Livingstonas, Corpus Christi koledžo Oxforde pirmininkas, laikė įdomią paskaitą apie „Graikų dvasią naujųjų laikų gyvenime".

Taip pat buvo skaityti referatai p. Chadwicko apie Teokritą, J. A. Kay apie Budą, R. J. Threlfallo apie Ciceroną ir C. Wrighto apie „Didvyrių garbinimą naujųjų laikų politikoj". Visi šie referatai parodė aukštą mokslinio tyrinėjimo laipsnį, buvo labai įdomūs ir surinko didelį klausytojų skaičių".

Pranešime taip pat pastebėta, kad referatai buvo skaitomi bendruose klasikinio ir naujųjų kalbų ratelių susirinkimuose. — Sektinas pavyzdys. Iš pranešimo taip pat matyti, kad ne tik realijų medžiaga, bet, apskritai, literatūra ir kitos temos susijusios su klasikiniu mokslu labai gerai tinka ir specialistų paskaitoms ir mokinių referatams. Šio pobūdžio darbas galutinai susieja su savarankišku autorių skai-

tymu namie. Kiek toks dalykas yra leistinas, pageidautinas ar net būtinas?

Užsienio mokyklų programos taip pat įvairios metodikos atsako į tą klausimą teigiamai. Štai, ką rašo šiuo reikalu Prūsų Švietimo Ministerija (ib.):

„Kiekvienas mokinys paskutinius metus turi atlikti atskirą uždavinį, perskaitęs namie tekstą, kurio rinkime ir supratime mokytojas jam turi padėti. Kur įvestos studijų valandos, jos gali būti šiam tikslui panaudotos." (Pusl. 203).

Kyla klausimas, kiek, kokiame laipsny ir kokiu būdu šis darbas gali būti vykdomas Lietuvos mokykloj? Juk ir anglų ir prancūzų ir vokiečių mokyklos turi apie 8-ias savaitines pamokas lotynų kalbai ir dar skiria jai ne 6-erius, bet 8-erius ar net 9-erius metus. Aišku, kad tokiose sąlygose namų darbas visai įmanomas. Kitas dalykas mūsų mokykloj.

Pats žemas, palyginus, lotynų kalbos mokėjimo lygis neleidžia šiam darbui vystytis. Nepasakyčiau, kad toks darbas mokinio nepatrauktų. Savo praktikoj ir dar sunkesnėse sąlygose, kai dar nebuvo jokio lotyniškai-lietuviško žodyno, aš mėgindavau su kai kuriomis klasėmis taip dirbti. Davęs impulsą per keletą klasės pamokų, kur aš galėjau tuoj kiekvienam ateiti pagalbon, paskum palikdavau darbą kiekvienam baigti namie. Nepasakyčiau, kad mano bandymo rezultatai, absoliučiai imant, buvo puikūs, jie ir negalėjo būti visų mokinių geri, nes buvo silpnesnių ir geresnių mokinių: todėl ir darbai (kiekvienas turėjo parašyti vertimą) buvo vieni geresni, kiti menkesni, bet domėjimasis arba tiesiog atsidavimas darbui buvo visų vienodas ir didelis. Tai su kaupu atlygino ir išeikvotą laiką (nukentėjo truputį programos nustatyto autoriaus išeitos medžiagos kiekis) ir mano įtemptą darbą (reikėjo kiekvienam atskirai, dažnai po pamokų, padėti, paaiškinti, patikrinti vertimą ir kt.).

Iš viso pasakyto darau išvadą, kad ir mūsų baigiamojoj klasėj skaitymas namie gali būti vykdomas, jei ne su visa klase, tai bent su atskirais mokiniais. (Reikia pasakyti, kad atskiri mokiniai, kartais ir mokytojo neraginti, bet stačiai, egzaminams artėjant, savo iniciatyva paima Cezarį ir perskaito kokią nors knygą iš Bellum Gallicum. Tai rodo, kad ne tiek žemas kalbos mokėjimas, kiek kitų darbų apsunkinimas, laiko stoka, pastoja kelią namų darbui.) Aišku, mes negalėsime pasiekti tokių pat gerų rezultatų, kaip užsienio mokyklose, mes negalėsime tikėtis, kad mokinys perskaitys ištisus to ar kito autoriaus veikalus, bet jei jis susipažins ir su jų ištraukomis, ir tai jau bus didelė

pažanga. Dabar, kai kiekvienoj gimnazijoj gali būti įsteigtas klasikinės senybės mėgėjų ratelis, man rodos, namų skaitymo problema yra išspręsta, nes tokio ratelio susirinkimuose mokiniai galės jau su mokytojo pagalba skaityti lotyniškąjį tekstą. Nuo mokytojo pareis šio darbo sutvarkymas: būtent, skaitymas gali būti kolektyvus, bet jis gali būti taip pat ir individualus, kai kiekvienas mokinys pasirinks sau ar autorių, ar veikalą pagal savo skonį ar, — pasakyčiau, — fantaziją. Juk, kad ir kaip maža kartais mokinys žino apie tą ar kitą autorių, vis dėlto jis dažnai jau turi apie jį savo idėją. Nereikia bijoti, kad ši idėja, gal būt, visai klaidinga: tegul jis pats tuo persitikrins, pats pasiskaitys ir pats pamatys.

Baigiant kalbėti apie tokį skaitymą už pamokos ribų, negalima nepareikšti pageidavimo, kad gimnazija būtų aprūpinta tinkamu lotynų kalbos mokslui knygynu. Joks rimtas darbas neįmanomas, jei knygyne nebus pakankamas įvairių autorių tekstų kiekis, o taip pat ir komentarais aprūpinti leidiniai individualioms studijoms.

Autoriams ar tekstams, kurie tinka skaityti, sunku nustatyti tam tikras kanonas, nes tai pareis nuo mokytojo nusistatymo bei skonio. Iš vienos pusės pageidautina, kad mokinys įsigilintų į autorių, kuris mokykloj skaitomas, pav., Ciceroną ar Livijų: Cicerono laiškai ar Livijaus 1-oji dekada tam galėtų duoti daug tinkamos medžiagos. Cezario Bellum Civile taip pat tiktų skaityti net žemesniųjų klasių mokiniams, jei jie yra supažindinti su Bellum Gallicum. Iš kitos pusės, būtų gerai duoti mokiniui supratimo ir apie autorius, kurie klasėj nėra ar nebuvo skaitomi, kaip antai: apie Saliustijų, Tacitą, abu Plinijus, Seneką, apie Fedrą ir elegikus. Pagaliau, tūlas mokytojas galės panorėti supažindinti mokinius ir su poklasine viduramžio lotynų kalba arba lietuvių metraščiais (koncentracija su lituanistikos sritimi).

III. Vaizdingumo priemonės.

Apie vaizdingumo priemones teko minėti jau kalbant apie elementarinio mokslo vadovėlius, nes ypač tos pirmosios įteikiamos vaikui į rankas knygos turi būti gerai aprūpintos paveikslais, kurie duotų jam supratimo ir apie „miles Romanus" ir apie jo ginklus ir apie „navis triremis" ir apie „templum" ir kt. Taip pat buvo minėta apie vaizdingumo priemones, kalbant apie rašomuosius darbus, nes čia galima panaudoti atskirus paveikslus, iliustruojančius tą ar kitą įvykį ar vaizdą. Buvo kalbama taip pat ir apie galėjimą panaudoti

tokius žaidimus, kaip loto, kurie duos mokiniui ir žodžių mokėjimą ir supratimą.

Visos šios vaizdingumo priemonės turi daugiau padedamojo pobūdžio vertę ir neturi savarankiškos vertės. Visai kas kita su tuo lobynu, kurį senovė mums paliko skulptūros, architektūros ir tapybos veikalais: jie ne tik papildo mokinio iš skaitomojo teksto gaunamą įspūdį, bet gali veikti ir tiesiog ir jo bendrą estetinį lavinimą*) ir antikinio pasaulio supratimą. Tenka pastebėti, kad dažnai šis klasikinio auklėjimo elementas nėra lotynų kalbos mokytojų paisomas. Laikoma visai suprantamu dalyku, kad meno reikalai turi rūpėti paišybos mokytojui. Iš savo pusės, paišybos mokytojai dažnai taria, kad tai esą meno istorijos dalykai, o jam terūpi paišybos technikos išmokyti. Tuo būdu užuot tokia tinkamiausia, tokia patogiausia proga koncentracijos principą panaudojus, antikinio meno dalykas pasilieka aukštesniojoj mokykloj be „šeimininko", vadinas, niekas juo nesirūpina, nes ir istorijos mokytojas nusprendžia, kad jo uždavinys politinę, o ne meno istoriją dėstyti, tarytum meno istorija nėra kultūros istorija ir neįeina į istorijos programą**).

Žinoma, šio veikalo ribose mes negalime leistis plačiai kalbėti apie paišybos, apie istorijos dėstymo trūkumus, tačiau, kiek to reikalauja koncentracijos principas, mes taip pat negalime to dalyko ne-

---

*) „Estetinis tautos lavinimas... yra būtinas ne tik tautai bet ir pačiam menui". (A. Maceina, „Tautinis auklėjimas".) Dar plačiau apie tai pasisako „Naujųjų mokymo metodų" autoriai („Modern Methods in Teaching, p. 128): „Kada mes pasirenkame drabužius arba įrengiame namus, mes vadovaujamės pasitenkinimo principu. Šis apima tinkamumo, patrauklumo, gražumo sąvokas taip pat tam tikras pavidalo, spalvos, kompozicijos savybes. Mūsų kambarių, raštinių, namų ir viešųjų rūmų sutvarkymas ir papuošimas reikalauja meno supratimo ir jo įvertinimo. Juk visa, ką mes sukuriame bei sudarome iš įvairios medžiagos, turi parodyti gerą meno skonį. Todėl meno studijos mūsų mokyklose turi įdiegti jaunimui geriausius skonius, tikro grožio pamėgimą ir norą taip patobūlinti ir asmenišką išvaizdą ir aplinką, kad jie prisiartintų prie aukščiausių normų bei idealų. Be to, taip pat, jeigu mes mokėsime vertinti didžiųjų menininkų šedevrus, mes turėsime naudingą ir malonų būdą mūsų laisvalaikiui praleisti".

Kiek toliau autoriai reikšmingai priduria: „Bet jei mes norime padaryti įtakos mūsų vaikų nusistatymui dėl meno, turime pastatyti juos į glaudų kontaktą su visu, kas yra geriausio tapyboj, skulptūroj, paišyboj ir architektūroj. Šedevrų fotografijos ar reprodukcijos turi būti panaudotos kaip pamokų bazės".

**) Paskutiniu laiku paišybos mokytojai pradėjo kreipti daugiau dėmesio meno istoriją, bet aštriai jaučiasi pačių priemonių stoka.

paminėti. Juk bendras šių trijų disciplinų tikslas gali būti pasiektas visai lengvai, be ypatingo įtempimo, be ištisos eilės meno istorijos paskaitų. Užtektų to, kad istorijos ir paišybos ir, žinoma, lotynų kalbos mokytojai nepraleistų progos, kada ji pasitaiko, paminėti arba paaiškinti mokiniams, kokie čia meno didieji paminklai yra minimi. Jei istorijoj yra kalbama apie Fidijų ir Partenoną, — maža to aprašymo, kuris gali būti duotas vadovėly: reikia parodyti pačią originalo fotografiją, parodyti ir pastatą ir jo bareljefus ir pačios Palados statulą. Paaiškinimas gali būti trumpas: svarbiausia, kad vaikai stebėtų grožį, jo supratimas ateis vėliau.

Pagaliau, nereikia ir laukti, kada tas Partenonas bus vadovėly minimas. Jo fotografija turi kabėti kiekvienos gimnazijos sienose (ir tuo, kad ji kabėtų, privalo rūpintis visi mokytojai ir visų pirma pati gimnazijos administracija: juk nuo to pareina tautos estetinio jausmo ugdymas). Tada ir istorikas, kai mokiniai skaitys vadovėly apie Partenoną, galės tik pasakyti: „Jūs matėte" arba „Pažiūrėkite", ir lotynų kalbos ir paišybos bei kitų dalykų mokytojai prie progos galės tik priminti mokiniui, ir jo akyse jau stovės didingos stulpų eilės, dieviškas frontonas ir vienintėli pasauly frizai.

Čia tyčia parašyta: užteks tik pasakyti „Jūs matėte" arba „Pažiūrėkite", nes visų pirma vaikas turės pats sau žiūrėti, stebėti ir gėrėtis meno dalyku. Menas pats pasakys daugiau, kaip knygos ar mokytojo paaiškinimai, kurie jokiu būdu neturi užbėgti tiesioginiam įspūdžiui už akių. Tik tada, kada medžiagos ir įspūdžių surinkta pakankamai, gali ateiti knyga, mokytojas, paaiškinimai. Kalbėdamas apie antikinio meno vaidmenį gimnazijoj, Fr. Cramer (ib., p. 285) rašo: „Juo mažiau mes esame palinkę pasisakyti už dėstymą *meno istorijos,* kaip atskiro mokslo dalyko arba privalomo kurso, surišto su kita disciplina, juo daugiau vertės teikiame mes meno supratimo lavinimui sąryšy ir dermėj su visais dėstomais dalykais. Šioj srity nėra svarbus žinių teikimas, bet svarbus duotų pavyzdžių stebėjimas, nes šiuo keliu turi veikti lavinanti meno galia mokyklos ribose".

Žinoma, įvairų amžiaus lygį menas veikia įvairiai: vaikas kreipia dėmesį į dalyko išorę, į jo išvaizdą, jaunuolis jau sugeba įvertinti jo vidaus ypatumus. Architektūros dalykai prieinami kiekvienam amžiui, skulptūros siužetai gali būti suskirstyti į grupes: mažasis Heraklas smaugiantis gyvates, Laokoonto grupė, Menelajus su Patroklo lavonu, galas su žmona — bus prieinami ir jaunesniam berniukui; Milo Venera, Praksitelio Hermis — tiks vyresniam jaunuoliui. Vyresniosiose klasėse būtų pageidautina laikas nuo laiko

organizuoti laisvas apie meną paskaitas. Žinoma, ir šiose paskaitose svarbiausį vaidmenį vaidins meno paminklų parodymas arba didesnių reprodukcijų arba diapozityvų pavidalo. (Šia proga dar ir dar pabrėžtinas būtinumas kiekvienai mokyklai ar epidioskopą ar paprastą paveikslų žibintą turėti.)

Kalbėdami apie „realia" ir mokinių referatus, mes jau buvome nurodę anglų mokyklose toj srity daromo darbo pavyzdį. Ryšium su vaizdingumo priemonių klausimu paduodame dar vieną aukščiau minėtos anglų mokyklos (Oundle School) pranešimo ištrauką: „*Klasikinis skyrius*". Daugumas berniukų dabar nebetęsia klasikinio mokslo už brandos atestato ribų iš lotynų kalbos, o iš graikų kalbos dažnai ir visai jo nebaigia. Tuo būdu šių mokslo dalykų dėstymas yra sunki problema. Moksleiviai turi gerai išmokti gramatiką, kiek reikia tinkamam supratimui kalbų, turinčių tokią išvystytą linksnių paradigmą. Bet tuo pat laiku mes turime taip pat įkvėpti juos tikru supratimu graikų ir romėnų vietos ir įtakos bendroj civilizacijos istorijoj.

Archeologijos paskaitos su žibintu kelia susidomėjimą, o „Helenų ir Romėnų Kultūros Mėgėjų Sąjungos" parūpina puikius diapozityvus, kurių skaičių didinti gali ir pats lektorius. Mes galime teisėtai tvirtinti, kad, *papildydami konkretesnėmis supratimo priemonėmis senovišką metodą* (mokymą klasės kambario ribose), *mes palaikome bendrą lotynų kalbos mokėjimą pakankamai aukštai*". (Mano pabraukta. Aut.)

Toliau nurodomos šios „konkretesnės supratimo priemonės":

„Be didelio skaičiaus diapozityvų ir fotografijų, mokykla turi gausią kolekciją bronzos pinigų iš Romos respublikos ir imperijos laikų. Ji taip pat turi gražią graikų pinigų modelių kolekciją. Buvo pasinaudota Lordo Revelstoko kolekcijos išpardavimo proga ir nusipirkta keletas įdomių graikų vazų. Šios kolekcijos papildomos laikas nuo laiko, progai pasitaikant".

Iš šio pranešimo mes visų pirma matome, kokią didelę, — pasakyčiau, aukštą — reikšmę mokyklos vadovybė mato vaizdingumo priemonėse: joms ji skiria viso darbo pasisekimą, *jos padeda laikyti „bendrą lotynų kalbos mokėjimą pakankamai aukštai*". Antra vertus, įsidėmėtinas jau pačių mokslo priemonių būdas: mokykla jau nebesitenkina keliomis iliustruotomis knygutėmis, — iš vienos pusės čia daromos paskaitos gausiai iliustruotos diapozityvais, iš kitos sudaromas jau tikras muziejus iš senoviškų pinigų, vazų ir kitų liekanų. Tokį kelią rodo mums pažangioji anglų mokykla. Ir dar čia reikia pabrėžti, kad ši mokykla (Oundle School), mano paimta tik kaip viena iš dau-

gelio, nėra specialiai taikoma klasikiniam mokslui: kaip tik atvirkščiai, — savo pagrindiniais uždaviniais ji laiko platų mokinių supažindinimą su inžinierijos bei technikos sritimis. Vis dėlto ji pripažįsta ir klasikinio mokslo būtinumą ir teikia tiek svarbos šio mokslo priemonėms.

Ne tik ryšium su inžinierijos ir technikos sritimis, bet aplamai, turint klasėj mokinių šiek tiek išmokslintų rankų darbelių, galima juos patraukti prie įvairių modelių padarymo. Čia gali figuruoti ir ginklų (ypač mėgiamos katapultos ir balistos!) pavyzdžiai, ir žmonių figūros — lėlės, ir, jei ypatingai patogios sąlygos, galima pasiryžti padaryti Cezario tilto per Reiną arba karo stovyklos modelius.

Žinoma, turint mokykloj tiek daug įvairių rūšių priemonių, kyla klausimas apie patalpą, kurioj tos priemonės galėtų būti sudėtos, kaip eksponatai muziejuj. Pažangioji mokykla jau seniai mėgina atsakyti į tą klausimą, įrengdama atskirų mokslo dalykų kabinetus mokyklos ribose. Šiuo atžvilgiu fizika ir paišyba (iš dalies chemija) stovi šiek tiek privilegiruotoje padėty, nes jos jau seniai beveik visur yra aprūpintos tokiais atskirais kabinetais. Paskutiniu laiku lituanistika taip pat daro žingsnius šia kryptimi. Pasilieka tik pageidauti, kad ir lotynų kalbos mokslas nebūtų palikats podukros būklėj. Čia daug pareina ir nuo pačių šio dalyko mokytojų, nes, jei bus ko į kabinetą dėti, atsiras ir pats kabinetas.

Kol kas tenka naudotis visos mokyklos ir atskirų klasių sienomis: jose kabinti tuos paveikslus, kurie yra prieinamiausi įgyti. Čia reikia pabrėžti, kad tai priemonei tinkamai panaudoti geriausias būdas yra turėti tokios rūšies rėmus, kad paveikslus į juos galima būtų įdėti ir vėl išimti. Tai leis paveikslus keisti, o toks jų keitimas svarbus dėl dviejų priežasčių: pirma, galima vaikui parodyti daug daugiau medžiagos; antra, medžiaga bus nuolat pašviežinama, ir jam neatgris matyti visus 8-erius ar 7-erius metus tą patį paveikslą vis toj pačioj sienoj.

Įdomias idėjas dėl paveikslų ir jų rinkimo duoda A. Eustance (ib., p. 166): „Iliustracijų medžiaga yra būtina, ir moksleiviai yra raginami rinkti romėnų gyvenimo paveikslus iš knygų, laikraščių, fotografijų. Šie paveikslai yra išstatomi atskirame „Lotynų" kampely, kartais su užrašu „Tabulae Latinae". Juos keičia kas dvi savaites, ir vienas moksleivis saugoja nuimtuosius paveikslus tam tikrame archive." Toliau autorius pasakoja, kad geresniems rezultatams pasiekti jis ragina šiuo dalyku (paveikslų rinkimu) klasių lenktyniavimą.

Aišku, kad paveikslų pasirinkimas turi būti pakankamai didelis, ir tuo privalo rūpintis visų pirma lotynų kalbos mokytojas. Gimnazijos knygynas taip pat turi būti aprūpintas tinkamomis priemonėmis. Apie diapozityvus buvo pasakyta aukščiau. Juos gauti galima užsieny (Lantern Slides, Newton & Co., Ltd., 43 Museum Str., London, W. C. 1.) arba ir pats mokytojas, turėdamas fotografijos aparatą, gali juos pagaminti iš gerų reprodukcijų meno istorijos veikaluose.

Koks turi būti šių paveikslų turinys? Aišku, kad jis turi rištis su skaitomąja medžiaga. Tuo būdu pageidautinas visų pirma visas dievų Olimpas (ypač naudinga poetus, Ovidijų, Vergilijų, skaitant), paskum — visa kas surišta su Elados ir Romos gyvenimu, pav. Sofoklio ar aukojančio romėno statulos, taip pat ir autorių statulos ar biustai-portretai: Caesar, Cicero. Toliau eina skulptūros, iš dalies tapybos veikalai, iliustruoją karo ir kitus įvykius, pav., mirštąs galas, galas žudąs save ir žmoną, Aleksandro mūsis su persais. Ypatingą vietą užima Ovidijaus Metamorfozės arba Vergilijaus Enejidos II-ji knyga, turinčios tokias gražias iliustracijas, kaip Orfėjaus ir Euridikės bareljefą ir Laokoonto grupę.

Paskutiniu laiku Vokietijoj ir Anglijoj pasirodo spaudoj rinkiniai, kurie iliustruoja tą ar kitą antikinio gyvenimo pusę: pav., sportą arba amatus ir kt. Kalbu apie „Koerper und Rhytmus", Fr. Back arba „Olympische Kunst", R. Hamann; „Griechische Tempel und Tempel Italiens", P. O. Rave. Anglijoj žurnalas „Greece and Rome" kiekviename numeryje publikuoja įvairių antikinio gyvenimo sričių serijas, pav., gyvenimas namie („Domestic Life") vol. V, No. 13, arba amatai ir prekyba („Craft and Commerce") vol. V, No. 14. Šias reprodukcijas galima užsisakyti ir atskirai ir bet kokio kiekio taip, kad jas galima išdalinti per pamoką kiekvienam mokiniui (jei mokiniai patys jų pirktis negalės).

Modernaus meno, ypač tapybos, mokytojas taip pat neturi pamiršti. Puikias reprodukcijas mokyklai tinkamai iliustruojančias Cezario, Ovidijaus, Vergilijaus, taip pat graikų autorių veikalus, duoda anglų žurnalas „Pictorial Education" (Evans Bros. Ltd., Montague House, Russel Sq., London, W. C. 1.).

Atskirą vietą užima ne tiek meniško, kiek moksliško pobūdžio priemonės, kaip, pav., Cibulskio lentelės. Šios lentelės suteikia labai daug reikalingos medžiagos, jų, tačiau, ne maža yda glūdi tame, kad jų suteikiama medžiaga neturi vidaus ryšio, sutvarkyta muziejiniu būdu, kaip rodo jau pats pavadinimas „lentelės". Daug daugiau įspūdžio vaikui padaro tokie paveikslai, kuriuose yra tam tikras turi-

nys, o drabužių, namų ruošos bei statybos, ginklų ar laivininkystės smulkmenas jis tuose paveiksluose pastebi puikiausiai, be to, kad juos reikėtų būtinai atskirai atvaizduoti lentelėj. Tuo būdu daug didesnį pasisekimą turi Bello firmos išleisti Anglijoj paveikslai. Jie turi ir mažą (atvirutės didumo) ir didelį formatą taip, kad juos galima ir klasėj pakabinti ir mokiniams išdalinti. (Ypatingai vykęs paveikslas, iliustruojąs senato posėdį. Jame matyti ir Katilina ir Ciceronas, ir jis puikiai gali iliustruoti Cicerono prakalbos skaitymą). Panašaus pobūdžio paveikslai (taip pat didesnio ir mažesnio formato) yra išleisti prancūzų firmos (Scénes de la Vie Grecque, Scénes de la Vie Romaine par A. Carlier, F. Nathan, Paris). Šie paveikslai iliustruoja graikų ir romėnų kultūrą net platesniu mastu, užtat meno atžvilgiu anglų leidinys juos pralenkia, nes jis yra spalvotas ir pats darbo atlikimas yra daug natūrališkesnis: prancūzų dailininkas, reikia pripažinti gana nevykusiai, pamėgdžioja graikų vazų stilių.

Pasilieka dar viena vaizdingumo priemonė, kad ir labai svarbi, bet, bent mūsų sąlygose, esanti beveik visai už mokyklos ribų. Ta priemonė yra kinematografas, kurio, deja, mūsų mokyklose dar neturime, bet kuris pradeda užimti vis daugiau ir daugiau vietos užsienio mokyklose. Tiesa, net tokioj turtingoj šalyj, kaip Anglija, tik viena iš 500 mokyklų turi savo aparatą, bet toj pačioj Anglijoj mokyklai taikomų filmų skaičius jau siekia 3000.

Šitokių mokyklai tinkamų filmų gaminimas yra dar svarbesnis, — ypač klasicizmo reikalui, — kaip aparato įgijimas. Kad tik būtų paveikslai, o mokyklą visuomet galima organizuotai nuvesti į kinematografą. Čia iškyla taip pat labai atsakingas lotynų kalbos mokytojo vaidmuo. Aišku, jis turi rūpintis, kad jo mokiniai nepraleistų progos pamatyti filmą, kuris taip vykusiai iliustruoja jo dėstomą dalyką, kaip, pav., garsieji „Ben Huro“ ar „Po Kryžiaus ženklu“ paveikslai, bet, iš kitos pusės, labai dažnai, kad ir antikinio turinio paveikslai, ne visomis savo dalimis tinka jaunimui. Filmų bendrovės tyčia stengiasi pabrėžti ar net perdėti lėbavimo ar ištvirkavimo elementus, ir tada mokytojas atsiduria prieš dilemą: auklėjimo atžvilgiu, dėl kelių savo scenų, filmas nepageidautinas, — mokslo atžvilgiu, dėl savo iliustracijų, jis žiūrėtinas. Tokiais atsitikimais geriausia leisti žiūrėti filmą tik vyresniųjų klasių mokiniams, kur turime jau 18—20 metų jaunuolius. Visai neleisti žiūrėti tokių istorinio turinio filmų būtų klaidinga, nes jie gali visam gyvenimui nulemti jaunuolio palinkimą prie klasikinio mokslo, o su tvirkinamąja atskirų scenų įtaka reikia kovoti ne draudimo keliu, bet kitais būdais.

Aišku, kad drauge su kinematografu minėtinas ir teatras. Lotynų kalbos mokytojui tik tenka pageidauti, kad repertuaruose pasirodytų ir antikinio turinio dalykų. Juk nežiūrint visos aukštos kinematografo technikos, teatras išlaiko konkurenciją, ir teatras, yra pastebėta, padaro savo žiūrovams gilesnį, kaip kinematografas, įspūdį. (Prie tos progos negaliu neprisiminti, kokį gilų įspūdį man, tada dar I-os klasės gimnazistui, padarė Maskvos Dailės teatro Šekspiro Julijaus Cezario vaidinimas).

Kalbant apie teatrą, galima būtų priminti ir pačių mokinių vaidinimą, kaip lotynų, taip ir gimtąja kalbomis. Londone Westminsterio gimnazija rengia tokius romėnų komedijų vaidinimus periodiškai kasmet. Žinoma, tam reikalingas ir tinkamas kalbos mokėjimas. Turėdami kuklią lotynų kalbos programą, mes tokio mokėjimo nepasieksime. Be to, ne tik originalo, bet ir vertimo vaidinimas reikalauja ir specialaus mokėjimo (režisūros) ir, apskritai, didžiausio darbo bei jėgų įtempimo ir iš mokinių ir iš paties mokytojo.

Kas kita trumpos lengvos scenos, praktikuojamos kai kuriose anglų mokyklose einant elementarinį lotynų kalbos kursą, arba net vėliau. Jos yra daugiausia vaidinamos klasėj ir be privalomos butaforijos. Bet, kad ir šis dalykas turėtų pasisekimo, reikia, kad pats mokytojas turėtų tam tikrą gabumą ir palinkimą prie teatro ir, apskritai, vaidinimo. Tas klausimas iš dalies yra tampriausiai surištas ir su deklamacija ir jos pasisekimu klasėj. Aišku, kad ir čia mokytojas privalo turėti, jei ne įgimtą gabumą, tai bent ir teoretiškai ir praktiškai išlavintą mokėjimą. Šiuo atžvilgiu pageidautina, kad norintiems šioj srity tobulintis pedagogams laikas nuo laiko būtų steigiami atitinkami kursai.

Žemiau nurodome kai kuriuos mokyklinių vaidinimų rinkinius:

Arnold „Cothurnulus". Three Short Historical Latin Plays for Beginners.

H. Mattingly, „The Pirates" and three other Latin Plays on Caesar's Life.

Effie Ryle, „Olim." Ludi Scaenici.

Vertinga, kaipo vaizdingumo priemonė, ir dailioji istorinė literatūra. Atskiri jos atstovai jau buvo minėti, kalbant apie autorių skaitymą. Lietuvių literatūra nėra turtinga nei originaliais nei verstais tos rūšies veikalais, vis dėlto, kiekvienas gimnazijos knygynas turi būti aprūpintas tokiais, pav., romanais, kaip Jalusičio „Cezaris", „Hanibalas", Senkevičiaus „Quo Vadis", Merežkovskio „Julianas Atsimetėlis" (Kristus ir Antikristas). Būtinai turi būti įtraukta ir li-

teratūra tomis nelietuvių kalbomis, kurios einamos gimnazijoj. Pagaliau nereikia užmiršti ir pačių romėnų bei graikų originalų vertimą: Iliada ir Odisėja, žinoma, būtinai įeina į mokyklos knygyno katalogą, be to paskutiniu laiku pasirodė A. Smetonos ir M. Račkausko Platono vertimai, o iš lotynų kalbos atskira knygute išėjo Horacijaus „Ars Poetica" ir kai kurių kitų veikalų A. Churgino vertimas.

Teisingai pastebi „Naujųjų mokymo metodų" autoriai („New Methods in Teaching", p. 24), jei vaiko mokslas neina toliau vadovėlio, tai susiaurina ir jo pažiūrą į mokslo dalyką ir jo susidomėjimą darbu. „Kiek didesni, platesni ir gyvesni yra darbo galimumai, jei vaikas turi užtektinai kitų knygų pasinaudoti drauge su mokyklos vadovėliais!" Tačiau su pasigailėjimu priduria autoriai, kai kurios švietimo įstaigos dar tiki, kad mokyklai visai pakaks, jei prie plikų sienų ir suolų jie dar pridės žemėlapį, žemės rutulio modelį ir, gal būt, dar raidyno lentelę.

Lotynų kalbos mokytojas turi būtinai reikalauti, kad mokyklos knygyne būtų ne vienas grožinės literatūros veikalų egzempliorius, o toks skaičius, kad tas veikalas būtų prieinamas visai klasei.

A. Eustance (ib., p. 168) rekomenduoja gramofono ir plokštelių vartojimą, kad mokiniai galėtų išgirsti romėnų poezijos veikalų deklamaciją. Labai gera idėja, bet angliškasis lotynų kalbos tarimas pasirodys mokiniams kiek svetimas, todėl tenka pageidauti, kad Lietuvos Švietimo Ministerija su laiku aprūpintų gimnazijas plokštelėmis lietuvių mokslininkų įkalbėtomis.

(Kalbėdami apie vaizdingumo priemones, mes nieko nebuvome pasakę apie muziejų lankymą. Toks lankymas dar sujungtas su mokytojo ar specialisto paaiškinimais yra, žinoma, geriausia mokslo priemonė, kurios negalima nepaisyti. Deja, Lietuvos muziejai turi labai maža medžiagos klasikiniam mokslui pailiustruoti. Tenka tik pageidauti, kad kuo greičiausia būtų pradėta rinkti gipso nuotraukas. Prie progos mokytojas gali aplankyti su savo mokiniais Rygos Meno Muziejų, kuris turi gan turtingą skulptūros nuotraukų rinkinį).

IV. Mokymo darbo principai. Mokytojo asmuo ir pasiruošimas

Baigiant šį veikalą, tenka nurodyti tą esmingą dėstymo principą, kurio yra laikytinasi ir lotynų kalbos ir kitų mokslų dalykams ir kuris yra padėtas į visų čia pareikštų minčių pagrindą. Po visų naujosios pedagogikos atradimų, po Daltono, Decroly ir kitų darbų negalima neigti, kad svarbiausias mokyklos darbo akstinas yra mokinių akty-

vumas*). Mokykla negali toliau pasilikti žinių „pumpuojama“ įstaiga, juo labiau, kad, — kaip šio veikalo pradžioj buvo pasakyta, — ne žinios pačios, bet žinias įgyti mokėjimas yra mokymosi svarbiausias tikslas. Deja, ši tiesa, nurodyta dar Sokrato, tik dabar pamažu pradeda būti suprantama. Pabrėždamas lavinamąją gimnazijos mokslo reikšmę, kalbėdamas apie laisvos valios ūgdymą, valios, kuri savarankiškai galėtų rasti tikrą elgimosi kelią, A. Poissinger (ib., p. 6) rašo: „Svarbu iš anksto lavinti asmenybę, t. y., laisvos valios žmogų, kuris sugeba savarankiškai veikti... ir šiam tikslui teks griebtis aktyvių metodų, ypatingai, euristiško metodo“. Įdomu palyginti su tais žodžiais „problemos“ mokslo metodą praktikuojamą Amerikos mokyklose („Modern Methods in Teaching“, p. 92): „Problemos sprendimas yra tikro gyvenimo veikla tokia pat sena kaip pati žmonija... Taip vaiko taip suaugusio gyvenimas yra kupinas šios veiklos, apimančios ir paprastųjų ir sudėtingųjų problemų sprendimo išgyvenimus“.

Mokinys, — arba mokiniai, visa klasė, — privalo patys eiti prie pastatytų jiems mokytojo gairių. Mokytojas turi rodyti kelią, bet ne taip, kad jis eitų prieky, o mokiniai, kaip avys, užpakaly: — mokiniui turi atrodyti, kad jis pats, nė kieno nevedamas, įeina į tamsų, nežinomą, paslaptingą mišką, kur jis tariasi esąs pirmas tyrinėtojas, užkariautojas, „Kolumbas“! Tegul tai bus tik vaizdavimasis, pasaka, svajonė: — vaikas tiki pasakomis ir turi mokėti svajoti!

Mokinys džiaugiasi, kaip jis pirmas atranda kelią. O jei jis paklydo? — Na! Tada pasaka nutraukiama: mokytojas, kaip gera laumė, išeina iš krūmų tamsumos ir rodo kelią. Bet ir tai turi būti tik tada, kai mokinys (visa klasė) paklydo be išeities. Pirma jie turi paieškoti kito išėjimo. Jei jie priėjo absurdą, mokytojas privalo parodyti, kad tai absurdas, bet laukti, netrukdyti klasei „žaisti“, juk filosofas pasakė, — visas žmogaus gyvenimas yra žaidimas: tik todėl, gal būt, mes ir galime jį pakęsti. Taigi, tik tada, kada klasė liks iš visų pusių apsupta absurdų, scenoj pasirodo mokytojas su savo paaiškinimais. Jis daro tai nenoromis, jis norėtų, kad klasė pati surastų kelią; klasė taip pat mato jį nenorom: jie taip pat norėtų patys laimėti kelią. Tikras mokytojas niekuomet neturi skubėti su pastabomis ir vadovavimu.

Gal būt, tas žodis „niekuomet“ išspruko per apsirikimą: būna atsitikimų, kada klasės aktyvumas nyksta: tikras mokytojas tai junta, — jis nekankina pavargusių keleivių prie vartų, šiuo atveju jis skuba

*) Plg. taip pat ir nesenstančius Pestalocio žodžius: „Visoks jaunuomenės mokymas turi būti jos saviveikla ir laisva iš vidaus einanti kūryba“.

pagalbon. Keleiviai pavargo, žaidimas atsibodo, vaikai nebenori žaisti, nebenori vaidinti „Kolumbus": jie nori bėgti žaisti futbolą. Tokį momentą mokytojas turi nujausti. Jis turi tuoj pakeisti pamokos tempą ir savo metodą. Pagreitinęs tempą, atsidaręs, kad ir pats, vartus į nežinomą sodą, jis sudomins vaikus naujais reginiais, vadinas, jau dalyko turiniu, o ne teksto nagrinėjimu.

Iš aktyvumo principo išeina ir elementarinio kurso žaidimai, vaizdingumo priemonės ir jų aprašymas, pasikalbėjimai klasėj. Iš jo taip pat išeina aukštesniųjų klasių namie skaitymas, referatai, vertimai, kūryba. Aktyvumo principas reikalauja, kad mokytojas skaitytų ir kalbėtų klasėj kuo mažiau, o mokinys — kuo daugiau. Šis principas reikalauja taip pat, kad gramatiką mokinys pažintų pats iš skaitomojo teksto, o ne iš vadovėlio.

Aktyvumo principas, — dažnai vadinamas darbo mokyklos principu, — kaipo pagrindinis, veikia visą klasės tvarką ir bendrą pamokos eigą. Ryšium su įvairiais klasės veiklos būdais (skaitymas, rašomieji darbai, gramatikos pratimai, vertimai ir kt.) aukščiau jau buvo pabrėžti tie ypatumai, kurie atskiram iš jų esmingi ir kurie visi pareina nuo šio pagrindinio principo. — Mokinys turi kalbėti, skaityti, versti ir rašyti: dar geriau, jei jis klasėj galės ir klausinėti. Mes parodėme, kaip tai galima įvykdyti gramatiką einant („futbolo" žaidimas). Savo draugų klausinėjimas suteikia vaikui didelio džiaugsmo, o mokytojas, kuris pamėgins tą džiaugsmą jiems suteikti, pamatys, kad tas dalykas ne lengvai jiems duodasi. Daugelis nemoka klausimo sudaryti, kad ir gerai mokėdami į jį atsakyti. Čia kyla ypatinga panašių klausimų žaidimų nauda: juk mokiniui, pačiam savarankiškai klausinėjaint, reikalinga pagalvoti, jo intelektas lavinasi keletą kartų daugiau, kaip tuo atveju, kai jis, — kartais nesąmoningai, beveik spėliodamas, — atsakinėja lyg papūga, į mokytojo statomus jam jau gerai įprastus ir nusibodusius klausimus.

Nuo aktyvumo principo pareina ir kolektyvaus klasės darbo principas. Juk aktyvus klasės dalyvavimas darbe neįmanomas, jei mokytojas yra užsiėmęs tik su vienu mokiniu, o kiti *tik* klauso. Mokytojas nuolat turi klausinėti atskirus mokinius iš vietų, jei jam tenka vieną ar kitą mokinį tikrinti, o jei einamas naujas dalykas, tai tas klausinėjimas eina dar laisvesniu tempu, aukštesnėse ypač klasėse, nereikalaujant visų formalumų: rankos pakėlimo ir pan. Čia netenka laukti, kol mokytojo paklaustas mokinys, kuriam pavesta versti iš naujo, suras tą ar kitą sprendimą. Jei jis abejoja, o iš vietos paduodama vykusi replika, ji priimama be tolesnių pasikalbėjimų, ir darbas vyksta toliau.

Daugelis mokytojų laiko tokias iš vietų replikas drausmės laužymu: jie bijo triukšmo, nesuprasdami, kad tas tirukšmas nekenksmingas, jis yra gyvo domėjimosi triukšmas, šimtą kartų geresnis už drausmingą, bet nevaisingą tylą. Reikia skaitytis su amžiaus idiosinkrazija: juk daugelis mokinių, ypač, žinoma, aukštesnėse klasėse, bevelys sėdėti tylėdami, jei reikės ranką kelti ir atsistoti savo minčiai pareikšti. (Tai yra mokyklos gyvenimo reiškinys, kurio negalima neigti ir su kuriuo sunku, — jei tik, apskritai, įmanoma, — kovoti, kad ir kokie neigiami faktoriai jį padaro. Čia, žinoma, dalyvauja ir tuščia ambicija ir šio amžiaus palinkimas prie šiurkštumo ir, dažnai, to ar kito mokinio prie mokytojo kritiškas nusistatymas.)

Aktyvumo principas išsprendžia ir taip opų bendros drausmės klausimą. Jei vaikas dirba ir tas darbas jam įdomus, vadinas, jei jis tą darbą dirba *aktyviai*, jis bus drausmingas. Mokytojas privalo visas jėgas sukaupti visų pirma tam, kad darbas būtų kuo įdomiausias, o paskum, ir tam, kad įtrauktų į darbą kuo didesnį mokinių skaičių. Jei jis mato, kad vaikas darosi „neramus", pradeda šnekėti su kaimynais, išdykauja ir pan., jis turi tuoj duoti jam darbo, kol dar nepriėjo prie atviro, aiškaus nusikaltimo. Nereikia bausti ten, kur lengvai galima vaiką sutvarkyti ir kur, iš esmės, kaltas daugiau mokytojas, kaip mokinys. Jei mokytojas negali tokiam išdykaujančiam vaikui pavesti tiesioginio darbo, naują dalyką einant ar seną kontroliuojant, jis galės įtraukti jį į darbą, nusiuntęs jį prie lentos, liepęs jam ar seną pratimą atlikti ar naują vertimą užrašinėti. Tai bus daug tikslingiau, kaip siųsti vaiką „į kampą": tokios bausmės dvelkia viduramžiu ir joms neturi būti vietos mūsų mokykloj. Jei mokinys išdykauja, mokytojui pačiam aiškinant, tai rodo, kad mokytojas „prastai" aiškina. Jis turi pakeisti aiškinimo būdą, griebtis, pav., euristiško metodo ir „patraukti atsakomybėn" tą patį išdykėlį. Dažnai „išdykėlis" pasirodys visai ne toks išdykęs ir bus daugeliu atvejų mokytojui naudingesnis, kaip dešimtis „neišdykėlių", kurie buvo ramūs, saldžiai snaudė ir buvo mokytojo laikomi „gerais mokiniais".

Aišku, kad palaikyti aktyvumo metodą *pilnu mastu* galėtų tik idealus mokytojas. Eilinis mokytojas gali būti jaunas ir nepritỹręs, arba tas pats, kad ir prityręs mokytojas gali būti pavargęs, sunervuotas, ir „mašina" nesisuka sklandžiai. Čia mes prieiname jau paties mokytojo asmens klausimą. Savo asmenį kiekvienas mokytojas privalo auklėti, pasistatęs prieš akis tam tikrus principus, kurių jis privalo nuolat laikytis.

Visų pirma, mokytojas *niekuomet* negali pykti (arba bent rodyti piktumą). Jis turi suprasti tą taisyklę taip pat gerai, kaip daktaras psichiatras, kuris nuolat kantriai ir palankiai turi elgtis su savo pacientais, kad ir kaip jų iškoneveikiamas. Vaikai yra tie patys pedagogo psichiatro pacientai (juo labiau, kad dažnai jie nėra visai psichiškai sveiki), ir mokytojas privalo nuolat turėti galvoj ir vieną kartą visam amžiui suprasti, jog *vaikas jo įžeisti negali.* Mokytojas privalo stovėti aukščiau įžeidimo, jis gali būti užrūstintas, bet ne supykintas: tada tik jis galės vaikams imponuoti. Bausdamas ar tik drausdamas jis niekuomet neturi nustoti savo orumo, kad neatrodytų, lyg bausmė išeina iš jo asmens, iš jo asmeniško pykčio.

Bausmės taip pat turi turėti savo gradaciją: dviejų bausmių už tą patį dalyką jokiu būdu neturi būti: kitaip vaikai jas laikys neteisingomis, o teisingumui vaikas yra itin opus, — teisingumo mokytis mokytojas privalo iš vaikų, kad ir kaip keista atrodytų, kad suaugęs žmogus užmiršta tai, ką mokėjo vaiku būdamas.

Pirmas bausmės laipsnis griežtas žodis. Daugelis mokytojų patys atima sau šitą geriausią ginklą kovoj su nedrausme. Jie užmiršta, kad net arkliui ar šuniui užtenka, kartais, vieno ramiai pasakyto žodžio: jie pradeda šaukti; — tai yra klaida: mokytojas niekuomet neturi šaukti, nes jei mokinių daug, jie vis tiek jį peršauks, o jei mokinys vienas, tai ramus šaltas žodis paveiks jį geriau, kaip šauksmas ir karščiavimasis. Šauksmas galės jį nutildyti, bet tai jo neįtikins ir nepataisys.

Idealioj mokykloj be griežto žodžio ir neturėtų būti kitų bausmių. Bet, žinoma, mokykla gauna įvairaus auklėjimo, įvairių šeimų vaikų. Dažnai tenka susidurti su pikta valia. Šie, tačiau, atsitikimai išeina iš šio veikalo nustatytų ribų: su jais teks turėti reikalo jau ne atskirų disciplinų mokytojams, bet klasės auklėtojams bei mokyklos administracijai, nors ir čia dažnai mokytojo taktas gali juos nuslopinti pačioj pradžioj.

Šia proga tenka pabrėžti gero mokytojo vieno savumo reikšmę: tai yra jumoro jausmas, kurį kiekvienas mokytojas privalo savy ugdyti. Tikras mokytojas niekuomet neturi sau leisti padaryti iš musės dramblio: kaip tik atvirkščiai, jis turi ir dramblį muse paversti. Reikia stengtis neduoti vaikui tapti didvyriu arba kankiniu jo draugų akyse. Juk daugelis storžieviškumo ar akiplėšiškumo nusikaltimų nėra niekas kitas, kaip tušti vaikiški išsišokimai; — jei mokytojas parodys visą tokio storžievio ar akiplėšos vaikiškumą jo draugams bei garbintojams, jei jis jį padarys juokingu prieš visą klasę, tai jį nubaus skaudžiau ir

daug skaudžiau, kaip pranešdamas apie jį mokytojų tarybai, mažindamas jam elgimosi laipsnį ir net išvarydamas jį iš mokyklos, ir, kas dar svarbiau, jis ne tik jį nubaus, bet ir pataisys. Tuo tarpu iš gimnazijos išvarymo bausmės sunkumo dažnai vaikas iš karto ir nesupranta, jį pajus tik jau, gal būt, suaugęs, o tuo tarpu jį junta, žinoma, jo tėvai daugiau, kaip jis pats.

Pasilieka dar visa eilė smulkių nusižengimų, kurie pareina ne tiek nuo mokinio piktos valios, kiek nuo apsileidimo: pavėlavimai, pamokos neparuošimai, sąsiuvinio užmiršimai ir kt. Pirmam kartui, kaip mes aukščiau pasakėme, tokiems nusikaltimams užteks griežto papeikimo žodžio. Jei tai nepadeda, mokytojas galės pažymėti įvykį žurnale atitinkamai ar pažymiu ar pastaba, bet tada nėra jau reikalo papeikime, nes, kaip mes tai aukščiau buvome pastebėję, mokinys tai pajus, kaipo dvigubą bausmę, o, kas svarbiausia, papeikimas nustos savo vertės. Juk mokytojas turi suprasti (o mokinys tai jaučia intuicija), jei papeikiamas žodis nepadėjo pirmą kartą, tai jis nepadės ir šį sykį, vadinas, jei mokytojas jį dar pasakys, tai tas žodis nueina niekais: išeis, kad jis pats savo žodžių nevertina. Kiekvienas mokytojo žodis turi būti svarus: pliauškinimams — nedovanotina klaida.

Bausmei mokinys gali būti paliktas po pamokų, bet neleistina bausti, uždedant jam ekstra darbo iš mokslo dalyko. Žinoma, jei jis baudžiamas už tai, kad duoto darbo nepadirbo, jis tą darbą turės padaryti, bet ne daugiau: mes privalome vengti kad ir mažiausio akstino sukelti ypatingai neapykantai mokslo dalykui.

Svarbu taip pat skirti nemokėjimą nuo apsileidmo: neleistina rašyti nepatenkinamą pažymį už tai, kad mokinys užmiršo sąsiuvinį ar pan.

Ypatingo dėmesio reikalauja pamokų ruošimo klausimas. Dažnai mokinys negali paruošti pamokos dėl to, kad ji buvo per didelė, arba, kad, apskritai, pamokų buvo per daug. Aukščiau jau buvo pabrėžta, kad mokytojas turi stengtis visą reikalingą darbą atlikti klasėj taip, kad paliktų kuo daugiausia laisvo laiko mokiniui už mokyklos ribų. Aišku, kad tokiam principui turi būti pritaikintos ir programos, ir jo privalo laikytis ne vien tik lotynų kalbos, bet ir kitų dalykų mokytojai.

Koks svarbus yra šis klausimas rodo tas faktas, kad 1936-ųjų metų pradžioj anglų parlamentas svarstė jį ir padarė tokią išvadą: „Nėra pageidautina, kad mokinių vakarai būtų užimti pamokų ruošimu taip, kad nepasiliktų laiko pramogai bei poilsiui. Nėra taip pat pageidautina, kad tai, ką vaikai gali išmokti mokyklos ribose, būtų užduodama namie paruošti". („The Manchester Guardian", February 21, 1936).

* * *

Mums belieka tik pasakyti keletą žodžių apie mokytojo pasiruošimą. Šį dalyką galima dvejopai suprasti: iš vienos pusės tai bus mokytojo akademiškas pasiruošimas, atliekamas aukštosios mokyklos studijų metu, — iš kitos, tai bus jo paties pasiruošimas tam tikros dienos tam tikram klasės darbui.

Kalbėdami apie pirmos rūšies pasiruošimą, turime pripažinti, kad čia galima tik nurodyti tam tikrą idealą, kurio privalo siekti kiekvieno lotynų kalbos mokytojo savybės jo specialybės atžvilgiu. To ar kito žmogaus palinkimas prie tos ar kitos mokslo srities padarys pasiruošimą nelygų, o tai savo eile veiks ir jo dėstymo planą bei pobūdžius. Šį reiškinį pripažįsta ir Prūsijos Švietimo Ministerija (ib. 194—195): „Aukščiau nustatytą senovinių kalbų mokslo tikslą pasiekti pilnu tūriu vienas tas pats mokytojas, žinoma, įstengti negalės. Aišku, vienam mokytojui viena pusė, kitam — kita išeis į pirmą planą." Toks, vadinas, dalykas yra visai natūralus, ir toks pomėgių nelygumas ar skirtumas dar netrukdo tai, kad mokytojo pasiruošimas būtų kuo labiausiai vispusiškas. Tuo privalo rūpintis ir aukštosios mokyklos programos ir jis pats.

Visų pirma, sakysime, visų autoritetų ir visų programų yra pripažįstama, kad lotynų kalbos mokytojas privalo mokėti ne tik lotynų, bet ir graikų kalbos. Tai yra būtina sąlyga, neš šių dviejų kalbų mokėjimas sudaro viso klasiško mokslo pagrindą; — kad gimnazijoj mums rūpi ne vien tik lotynų kalba, bet, apskritai, antikinis pasaulis, mes buvome pabrėžę dar šio veikalo pradžioj.

Drauge su abiem kalbom, lotynų kalbos mokytojui būtina yra susipažinti ir su jų literatūra bei jos istorija. Šis dalykas yra vėl tampriausiai surištas su abiejų tautų istorijos bei kultūros susipažinimu. Pastaruoju reikalavimu suprantame taip pat gilų antikinės filosofijos ir antikinio meno pažinimą. Meno elementas itin svarbus, nes jis yra susijęs su vaizdingumo priemonėmis, ir tenka tik apgailestauti, kad šio svarbumo dažnai nepaisoma.

Su palyginamosios gramatikos mokėjimu surištas yra ir bendras naujųjų kalbų mokėjimas, ypač tų kalbų, kurios yra einamos aukštesniojoj mokykloj. Bet visų pirma yra pageidautinas kuo nuodugniausias gimtosios kalbos mokėjimas, kaip jos palyginamosios su kitomis, ypač su senovinėmis kalbomis, pusės, taip ir bendrinės literatūrinės kalbos sykiu su pačiais literatūros kūriniais.

Čia mes prieiname ir tą tikros auklėjamos mokytojo veiklos sąlygą, kuri reikalauja iš jo, apskritai, bendro švietimo: susipažinimo su visais mokslo, meno, apskritai, dvasinės pasaulio kultūros reiškiniais. Kiekvienas mokytojas tik tada „mokys", o ne tik „dėstys", vadinas, tik tada veiks savo mokinių sielas, o ne tik formaliai jiems žinias teiks, jei jis pats būtų tam tikra „vaikščiojanti enciklopedija", kuri kiekvienu reikalingu momentu galėtų padaryti tinkamą palyginimą su klasės užtiktu reiškiniu, apibendrinimą arba paaiškinimą.

Žinoma, tūlas pasakys, kad tokie reikalavimai neišpildomi, bet mes buvome aukščiau pasakę, kad piešiame čia idealaus mokytojo vaizdą, kurio kiekvienas turėtų siekti. Šis idealas, kad ir iš dalies pasiekti, nesiduos iš karto ir ne tik universiteto suole. Jis turi žiburiu šviesti visam mokytojo gyvenimui, taip kad ir mokytoju būdamas, jis juo labiau stengtųsi savo žinias platinti bei tobulinti, o „neatsigulti nugalėtoju ant pigių laurų".

Fr. Förster („Die Vorbereitung des Lehrers auf den Unterricht", p. 5) pabrėžia tą reikšmę, kurią turi ne tik specialus, bet ir bendras mokytojo pasiruošimas darbo mokyklai: „Darbo mokyklos principu pagrįstame moksle daug vietos užima mokinių klausimai. Mokytojas tik tada sugebės kilusius klausimus atsakyti, jei jis iš savo pusės nuodugniai yra pasiruošęs". Senas dogmatiškas pamokos atlikimo būdas atgyveno savo laiką: mokytojas turi džiaugtis, kai klasėj kyla klausimų. Bet labai dažnai tokiems laisviems mokinių klausimams atsakyti neužteks išeito universiteto kurso, „mokymosi pasisekimas pareina ne tik nuo jo medžiagos mokėjimo, — mokomosios medžiagos mokėjimas kartais turi labai maža reikšmės", pastebi Fr. Foerster (ib., p. 1).

Taip pat daug dirbti privalo geras mokytojas ir metodo tobulinimo kryptimi. „Reikia lavintis ne tik mokomosios medžiagos, bet ir metodo atžvilgiu", rašo Fr. Förster (ib., p. 7). „Čia reikia skirti teorinę ir praktinę puses. Pirmoji patenkinama pagrindinių ir naujų vertingų pedagogiškų veikalų studijomis, — antroji, pavyzdingų pamokų lankymu ir apsvarstymu". Mokytojas neturi užmiršti, „kad auklėjimas yra menas", ir todėl, kaip ir kiekvienas geras menininkas, jis turi nuolat tobulinti savo „techniką". Šiuo atžvilgiu nepaprastai padeda taip pat paties savęs kritika. Po kiekvienos pamokos, po kiekvienos dienos, po kiekvienų mokslo metų mokytojas turi duoti sau apyskaitą, jis turi save paklausti: Ką aš dariau? Kas pavyko padaryti ir kodėl pavyko? Kas nepavyko ir kodėl? Ką galima buvo padaryti ir ką aš padarysiu kitus metus? Ką aš padariau, bet ko nereikėjo daryti?

Tikrai pastebi Fr. Förster, kad geras mokytojas „visą savo gyvenimą mokosi, ieško ir tyrinėja. Tegu nesitiki kas nors, kad jo asmeniški gabumai jį išlaisvina nuo šios pareigos. Tik nuolatinis siekimas, nuolatinės pastangos iškelia pamažu žmogų prie tikro pedagoginio mokėjimo, prie tikro pedagogijos meno, ir šiame kely jam teks dažnai susidurti su dalykais, kurie atrodys smulkūs ir nesvarbūs. Bet ir šie dalykai reikalauja sąžiningumo ir atsidavimo, nes auklėjimo srity ir smulkmenos yra svarbios."

Apie mokytojo pasiruošimą tam tikrai pamokai yra dvi nuomonės. Viena (Cramer ib.) reikalauja smulkaus kiekvienai pamokai pasiruošimo, darbo plano nustatymo, atskirų klausimų numatymo ir kt. Jei klasėj vyks vertimas, mokytojas privalo iš anksto, vadinas, dieną ar kelias valandas prieš pamoką, išdirbti „pavyzdingą" vertimą, nuspręsti, kurie žodžiai duotini, kurios pastabos darytinos.

Kita nuomonė (Lewis, ib.) palieka mokytojui „momento" įkvėpimo laisvę. Jei, pav., mokytojas yra pasiryžęs skaityti šį pusmetį Cezarį, tai jis iš anksto, gal būt, dar per atostogas, susipažins su medžiaga, pakartos, kas reikalinga, nustatys bendras darbo ribas ir kryptį. Prieš atskiras pamokas jis visai nesiruoš, kitaip sakant, jis nenustatys nei pavyzdingo vertimo, nei klaustinų klausimų. Įėjęs į klasę, pradėjęs dirbti su mokiniais, jis bus pagautas tos ar kitos nuotaikos, jis pamatys tikrenybėj, kuris klausimas klaustinas, kuris — ne; kas jam savo kabinete atrodė sunku, klasėj gali būti lengva, ir atvirkščiai. O jei jis pradės griežtai vykdyti savo planą, pamokai grės „susinimo" pavojus: juk mokiniai galės iškelti visai kitus klausimus, kurie galėjo jam į galvą neateiti. Jei jis pasakys jiems tylėti ir tęs toliau savo, tai bus ir pedagoginis ir didaktinis nusikaltimas.

Abi nuomonės atrodo nesutaikinamos ir abi turi savo geras puses. Tiesa, kaip ir daugely atvejų, guli vidury. Kaip kitur, taip ir čia mes neturime bijoti eklektizmo: mes privalome geras savybes imti iš abiejų pusių, iš visur. Aišku, kad bendras visu tūriu pasiruošimas iš anksto yra labai geras dalykas ir būtinai darytinas, bet labai naudinga yra ir prieš kiekvieną pamoką nustatyti darbo planą, kartais bent bendrais bruožais, kartais ir smulkiau, bet nuolat prisitaikant jau prie pažįstamų klasės ir paties darbo savybių. Reikia tik būti visuomet pasiruošiusiam iš anksto numatytą darbo planą, prireikus, pakeisti. Reikia taip pat palikti sau ir tam tikrą pasirinkimo laisvę. Mokytojas neturi būti lyg „mašina": jis visuomet turi pasilikti „gyvu žmogumi". Kartais gražūs žodžiai, kuriuos jis pasiruošė pasakyti ta ar kita proga klasėj, neina nuo jo lūpų. Gal būt, jis tam šiandien nėra nusiteikęs,

gal būt, jis junta, kad mokiniai šiandien tiems jo žodžiams bus kurti. Aišku, kad jis tų žodžių nesakys ir pereis prie kito, gal būt, visai nenumatyto dalyko. Bet, antra vertus, atsiras ir tokių atsitikimų, kai jis pajus, kad atėjo momentas dabar arba niekuomet pasakyti tą ar kitą dalyką. Jis sulaužys darbo programą, prie vieno klausimo jis, gal būt, užtruks visą laiką, o kitų visai nelies, bet iš tokio darbo, padaryto savo vietoj ir savo laiku, bus daugiau naudos, kaip iš smulkaus darbo programos vykdymo. Visa, kas pasakyta, nereiškia, kad mokytojas *nuolat* turi improvizuoti: jis tik turi būti tam pasiruošęs, jei atsiras reikalo. Aišku, kad normalus darbas neįmanomas be jau nustatyto bendrais bruožais plano ar jo kelių variantų.

Lotynų kalbos mokytojui, ypač vyresniosiose klasėse, skaitant autorius, nuolat tenka turėti reikalo su skaitomosios medžiagos įvertinimu. Įdomu bus čia pacituoti sąlygas, kurias „Naujųjų mokymo metodų" autoriai („Modern Methods in Teaching", p. 125) laiko būtinomis darbo pasisekimui: „1) Rimtas ir platus pasiruošimas iš anksto iš mokytojo pusės; 2) jo nuoširdus entuziazmas; 3) rūpestingas pasiruošimas iš anksto iš mokinių pusės; 4) įspūdingas įvadas į temą; 5) įdomi dalyko prezentacija nuo pradžios iki galo; 6) temos traktavimo pritaikinimas prie kiekvieno atskiro mokinio intelekto lygio ir reikalavimų; ir, labai dažnai, 7) sudarymas mokiniuose naujų susidomėjimo šaltinių".

Mokytojui ne tik skaitomoji medžiaga, jie priduria, turi būti gerai pažįstama, bet ir autoriaus gyvenimas ir mintys. Bet, maža to, jis turi pats nuoširdžiai gėrėtis veikalu, kad ir jo mokiniai būtų tos nuotaikos pagauti (Mūsų jau aukščiau buvo pareikštas pageidavimas turėti kuo plačiausias skaitytinų autorių bei veikalų programas, tuo būdu užtikrinant pasirinkimo laisvę atitinkamai atskirų dėstytojų polinkiams).

Taip pat turėtina galvoj, kad vien mokytojo pasiruošimo maža, jei jo mokiniai nėra paruošti tinkamam medžiagos sudorojimui. Skaitant ir iš vidaus ir iš orės sunkesnio pobūdžio autorius, tai itin svarbu. Šiuo atžvilgiu programos turi būti ypač lanksčios, taip kad, sakysime, toks nelengvai prieinamas veikalas, kaip Cicerono fildosofiški veikalai*), galėtų būti, reikalui esant, praleistas.

Ketvirtoji čia minėta sąlyga daugiausia liečia nagrinėtą anksčiau klausimą apie įvadą į atskiro autoriaus skaitymą. Čia tik paminėsime priemonę, kurią nurodo aukščiau minėti autoriai, būtent, paveikti mokinių vaizduotę ir juos sudominti kokiu nors daiktu, turinčiu ryšį

*) Įeina į Klaipėdos krašto gimnazijų programą.

su skaitomuoju autoriumi. Lengviausiai ir prieinamiausiai, žinoma, būtų atnešti jo portretą, bet ir kiti daiktai, susiję taip ar kitaip su jo veikalais, su jo amžiumi, su jo veikla vėlesniais laikais, gali taip pat patarnauti tam tikslui. Pav., jei negalima parodyti tikro veikalo originalo, atsinešti bent fotografišką jo rankraščio nuotrauką.

Kalbėdami apie vaikų sudominimą, minėti autoriai pabrėžia, kad mokytojas turi vengti per didelio veikalo technikos nagrinėjimo, jo struktūros analizės, kad neardytų bendro įspūdžio.

Septinto punkto vykdymas padės ne tik skaitymo namie plėtojimuisi, bet ir aplamai mokinio lavinimuisi savo paties jėgomis, sukėlęs domėjimąsi dalykais, stovinčiais už gimnazijos programų ribų. Pav., Horacijaus filosofijos nagrinėjimas gali paraginti mokinį prie filosofiško pobūdžio knygų skaitymo.

Mintys, čia pareikštos apie atskiros pamokos planą, galioja ir viso pusmečio darbo planą sudarant. Toks planas bus tik tam tikras projektas tikro darbo, kuris vystysis, turint ne vien tik jį galvoj, bet ir visas kitas aplinkybes, kurios paaiškės, projektą vykdant ir patį darbą vykdant. Čia taip pat neturi būti aklo anksčiau nustatytų normų laikymosi, bet gyva ir natūrali klasės darbo eiga.

Žinoma, toks darbas reikalauja dar daugiau tikro pasiruošimo, lygiai taip pat, kaip ir geras muzikos improvizavimas reikalauja aukštos technikos, bet tik toks mokyklos darbo sudvasinimas, vaisinga kūryba, o ne mechaniškas pareigų atlikimas duoda žmogui teisę pasivadinti tikro „MOKYTOJO“ vardu!

„Geriausias mokytojas“, sako Vydūnas, „bus tobulas žmogus. Bet tiktai metų tūkstančiuose ir žmonių milijonuose randasi vienas tobulas. Bet tobulybėn žengiančių gali būti daug. Kiekvienas žmogus tokiam žengimui yra pašauktas. O mokytojas, kurs skiria savo amžių auklėjimui, tuo ir tyčia yra pasiryžęs siekti aukštesnio žmoniškumo“.

LITERATŪRA

Lietuvių kalba:

Aukštesniųjų mokyklų programos.
Brenderis Pr., Q. Horatius Flaccus.
Churginas A., Horatius.
Maceina A., Tautinis auklėjimas.
Račkauskas M., Faidonas.
Račkauskas M., Titi Livi A. u. c., liber XXI.
Schmieder A., Didaktika (vertė J. Ambraška).
Smetona A., Sokrato apologija. Kritonas.

Vokiečių kalba:

Back Fr., Körper und Rhytmus.
Bardt C., Zur Technik des Uebersetzens lateinischer Prosa.
Cramer, Fr., Der lateinische Unterricht.
Cybulski S., Tabulae quibus antiquitates Graecae et Romanae illustrantur.
Erziehung und Unterricht in der Höheren Schule. Amtliche Ausgabe des Reichs- und Preussischen Ministeriums für Wissenschaft. 1938.
Förster Fr., Die Vorbereitung des Lehrers auf den Unterricht.
Hamann R., Olympische Kunst.
Hoffmann, Fr., Der lateinische Unterricht auf sprachwissenschaftlicher Grundlage.
Kaiser E., Der Gedanke der Selbstätigkeit in der Pädagogik bei Niemeyer und Schwarz.
Klähr K., Der Horazunterricht.
Lisco, E., Vom Arbeitsunterricht in den alten Sprachen.
Norden. Antike Kunstprosa.
Pfahler G., Eros und Sexus.
Richtlinien für die Lehrpläne der höheren Schulen Preußens. 1927.
Scheindler, A., Methodik des Unterrichts in der lateinischen Sprache.
Wecker, O., Das Uebersetzen als Mittel deutscher Stilbildung.
Willamowitz-Möllendorf, U., Philologie und Schulreform.
Zeichner, Fr., Vom Wesen und Wert des lateinischen Arbeitsunterrichts auf der Unterstufe.
Zielinski, Th., Die Antike und wir.
Zielinski, Th., Cicero im Wandel der Jahrhunderte.

Anglų kalba:

Arnold, Cothurnulus.
Bell, Speculum Romanum.
Buchan J., Julius Caesar.
Conway R. S., New Studies of a Great Inheritance (Being Lectures on the Modern Worth of Some Ancient Writers).
Ellingham C. J., Classical v. Modern. (Greece and Rome vol. VI, No. 18).
Fletcher F., Comparison of English and German Classical Schools.
Headlam J., The Origin and History of the Reform in Classical Teaching in Germany.
Jones W., The Teaching of Latin.
Jones W., Via Nova or the Application of the Direct Method to Latin and Greek.
Lewis L., Practical Hints on the Teaching of Latin.
Matriculation Model Answers. Latin. (University Tutorial Press).
Mattingly H., The Pirates and Three Other Latin Plays on Caesar's Life.
Oundle School Report.
Pantin W., A First Latin Verse Book.
Paton J., The Methods of Teaching Classics in the Reform School in Germany.
Rice Holms T., Caesar's Campaign in Gaul.
Ryle, Effie, Olim. Ludi Scaenici.
Thring E., Theory and Practice of Teaching.
Valentine C., Latin. Its Place and Value in Education.
Willson, Kyte, Lull, Modern Methods in Teaching. New York.

Prancūzų kalba:

Bezard, J., Comment Apprendre le Latin à Nos Fils.
Gow, J., Reinach, S., Minerva.
Carlier A., Scénes de la Vie Greque. Scénes de la Vie Romaine.
Horaires et Programmes de l'Enseignement Secondaire des Garçons.
Mythologie Générale (Larousse).
Poissinger, A., Methodologie de l'Enseignement des langues Anciennes.